Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170551
Centre d'intérêt: 53

Ross, Vincent, 1941-.

Récupération scolaire et formation professionnelle des adultes : une expérience dans la Gaspésie et le Bas Saint-Laurent, 1964-1965 et 1965-1966 / Vincent Ross. -- Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, 1967.
54 p. : 3 graph. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la planification ; 2)

Code: 19-1001. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 374.9'714/R826r Cote LC: LC/5254

Descripteur(s): *Population étudiante *Personnel enseignant *Attitude de l'étudiant *Attitude de l'enseignant *Evaluation de programmes *Programme de formation *Formation professionnelle *Rattrapage *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *BAEQ *Bureau d'aménagement de l'Est du Québec

---

En 1964-1965, le MEQ a accepté d'apporter sa collaboration au Bureau d'aménagement de l'Est du Québec afin de réaliser une vaste expérience-pilote de récupération scolaire chez les adultes de la région englobant le Bas Saint-Laurent, la Gaspésie et les Iles-de-la-Madeleine. Le présent document porte sur cette campagne intensive de scolarisation, de même que sur la session 1965/1966 de cours organisés à l'intention des adultes du territoire-pilote du B.A.E.Q., sous la responsabilité, cette fois, des commissions scolaires régionales. Il constitue le compte rendu d'expériences réalisées dans une région où le phénomène de la sous-scolarisation des adultes était et est encore particulièrement manifeste.

Les résultats sont présentés en trois chapitres: 1. Les données statistiques (élèves, professeurs, réussites, abandons, aspirations professionnelles), 2. Les données qualitatives (réactions, critiques, hypothèses), 3. Quelques problèmes de portée générale (recrutement; adaptation des programmes et des méthodes; effets de la scolarisation des adultes; problèmes d'administration, d'organisation et de planification).

Bien que l'analyse des expériences soit incomplète, il a paru opportun d'en diffuser les résultats. Ceux-ci pourront utilement être mis à profit par les responsables de l'éducation des adultes. Cette première monographie pourra par ailleurs susciter des interrogations qui inspireront la mise en oeuvre de recherches plus approfondies sur les orientations à donner à l'éducation permanente et sur les méthodes propres à assurer, dans ce domaine, des progrès essentiels au développement économique et social.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8170551

études documents

Récupération scolaire et formation professionnelle des adultes: une expérience dans la Gaspésie et le Bas Saint-Laurent, 1964/1965 et 1965/1966

par Vincent Ross

E D U Q 8170551

ÉTUDES ET DOCUMENTS 2

ÉTUDES ET DOCUMENTS 2

Récupération scolaire et formation professionnelle des adultes: une expérience dans la Gaspésie et le Bas Saint-Laurent, 1964/1965 et 1965/1966

Vincent Ross

Direction générale de la Planification
Ministère de l'Éducation,
Québec, 1967.

AVANT-PROPOS

Durant l'année scolaire 1964/1965, le ministère de l'Éducation a accepté d'apporter sa collaboration au Bureau d'aménagement de l'Est du Québec afin de réaliser une vaste expérience-pilote de récupération scolaire chez les adultes de la région englobant le Bas Saint-Laurent, la Gaspésie et les Iles-de-la-Madeleine. Le présent document porte sur cette campagne intensive de scolarisation des adultes à l'échelle d'une région, de même que sur la session 1965/1966 de cours organisés à l'intention des adultes du territoire-pilote du B.A.E.Q., sous la responsabilité, cette fois, des commissions scolaires régionales de la région.

La monographie qui fait l'objet de la présente publication constitue le compte rendu de ces expériences réalisées dans une région où le phénomène de la sous-scolarisation des adultes était et est encore particulièrement manifeste. L'analyse de ces expériences est, on le verra, incomplète; elle a été menée avec des moyens modestes. Il nous a toutefois paru opportun d'en diffuser les résultats. Ceux-ci pourront utilement être mis à profit par les responsables de l'éducation des adultes dans les diverses régions du Québec. Cette première monographie pourra par ailleurs, nous le souhaitons fortement, susciter des interrogations qui inspireront la mise en oeuvre de recherches plus approfondies sur les orientations à donner à l'éducation permanente dans notre milieu et sur les méthodes propres à assurer, dans ce domaine, des progrès essentiels au développement économique et social du Québec d'aujourd'hui et de demain.

Arthur Tremblay

INTRODUCTION

En 1966, on a créé une direction générale de l'Éducation permanente au ministère de l'Éducation. Cette décision faisait suite aux recommandations contenues dans le rapport Parent, dans le rapport Ryan et le rapport Barbin [1]. Dorénavant, le Québec dispose d'un organisme public ayant la responsabilité de coordonner le domaine de l'éducation des adultes et d'organiser une planification à long terme de son développement. Pour orienter cette immense tâche de façon efficace et démocratique, il est indispensable que de nombreuses recherches soient menées, et que les responsables en éducation des adultes à tous les niveaux du système puissent en être informés.

C'est en vue de réaliser ces objectifs que le ministère a entrepris des travaux et projets divers, visant tous à connaître, apprécier et améliorer les efforts de ceux qui veulent promouvoir l'accès de tous, adultes et jeunes, à la richesse culturelle commune.

Le « projet SESAME » [2], comme son nom l'indique, a pour objet d'ouvrir à tous les citoyens l'accès aux avantages de l'éducation. Cette initiative, comme l'a dit le ministre d'État à l'Éducation, l'honorable Marcel Masse, lors de la première séance du Comité de Planification de l'Éducation des adultes, se réalisera en deux étapes : il s'agit d'abord de mettre au point une pédagogie des adultes adaptée à notre milieu de même que les instruments de cette pédagogie; on cherchera ensuite à appliquer cette pédagogie au plus grand nombre d'adultes possible. « SESAME ne se contentera pas de permettre à un certain nombre de travailleurs défavorisés de s'adapter aux exigences du monde du travail de ces cinq ou dix prochaines années. Le projet doit viser également à leur permettre une adaptation permanente aux conditions d'un monde en constante évolution. C'est dans ce sens que la scolarisation considérée sous l'angle d'une accession à un ensemble de connaissances prédéterminées dans les cadres d'un programme d'étude est une solution à court terme. Si l'objectif du projet SESAME est de donner un diplôme de neuvième ou de onzième année à de jeunes chômeurs âgés de 18 à 25 ans, il prévoit simultanément une action pédagogique intense en vue de leur assurer une culture susceptible de les libérer par la suite d'une sphère professionnelle trop exclusivement spécialisée » [3].

1 Les travaux du comité d'études présidé par M. Gérard Barbin, de l'Institut coopératif Desjardins, ont servi de préparation plus directe pour la création de la Direction générale de l'Éducation permanente.

2 Ce sigle signifie : sessions d'enseignement spécialisé aux adultes par le ministère de l'Éducation.

3 Allocution de l'honorable Marcel Masse, **Hebdo-Education**, III, no 15, 11 novembre 1966, p. 95.

L'expérience-pilote d'éducation des adultes par le moyen de la télévision, qui sera réalisée dans la région du Saguenay - Lac Saint-Jean, constitue une initiative complémentaire de la première, sur le plan des méthodes. Les objectifs du projet consistent à « préparer et expérimenter un programme polyvalent de formation de la main-d'oeuvre en utilisant au maximum les possibilités techniques de la télévision; apporter une contribution originale au développement de la technologie au service de l'éducation et étudier l'intégration possible, à ce moyen de communication de masse, des autres méthodes et instruments modernes d'enseignement; faire connaître à tout le Québec le développement des différentes étapes du projet dans le but de faire naître d'autres expériences semblables et de susciter l'invention des instruments et des techniques nécessaires à l'extension et au perfectionnement des expériences entreprises; agir enfin comme milieu de formation du personnel spécialisé pour la fabrication du matériel, la programmation et la réalisation des émissions éducatives à l'adresse des adultes ».[1]

La régionalisation de l'éducation des adultes se réalisera grâce à l'Opération DÉPART. Chaque régionale crée un comité consultatif de planification de l'Éducation permanente. L'opération DÉPART consiste à aider ces comités à réunir les composantes d'un inventaire étendu des ressources et des besoins d'éducation des adultes dans leur territoire respectif. Comme il est dit dans le discours cité plus haut, ce sera pour les régionales un nouveau départ dans le domaine de l'éducation des adultes. « C'est donc dans le cadre des commissions scolaires régionales que se fera la plus grande part de la récupération scolaire et professionnelle. L'Opération 55 a d'ailleurs permis une concentration de personnel, d'équipement et de services qui font des régionales, des organismes de taille à assumer de telles responsabilités. La régionalisation aura l'avantage de rapprocher de la population les services d'éducation des adultes et de les faire correspondre le mieux possible aux besoins de chaque territoire. Elle permettra aussi de donner aux régionales plus de rayonnement dans leur milieu. Celles-ci deviendront des centres de culture intégrés à la vie de la communauté »[2].

Dans la perspective générale où ces projets nous engagent, il est utile d'analyser d'aussi près que possible les expériences déjà réalisées en éducation des adultes, dans le but d'en faire une évaluation permettant d'apporter des améliorations constantes. Le présent rapport est un effort modeste dans cette direction[3].

Les analyses d'évaluation réunies ici portent sur une expérience de scolarisation des adultes sans emploi, organisée conjointement par le Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (B.A.E.Q.) et le ministère de l'Éducation, dans le territoire-pilote de la Gaspésie, du Bas Saint-Laurent et des Iles-de-la-Madeleine. Cette expérience était d'abord conjointe lors de la première campagne, en 1964/1965; par la suite, on a décidé, en 1965/1966, de transférer les responsabilités d'organisation des cours aux régionales du territoire. Dans l'avenir, ce cadre régional de l'organisation des cours fera qu'on ne parlera plus des « campagnes », mais des « sessions » annuelles d'éducation des adultes.

Le territoire où travaillait le B.A.E.Q. n'est évidemment pas le seul endroit où il s'est organisé des cours pour les adultes au Québec. S'il fait ici l'objet d'une étude spéciale, cela est dû à la conjonction d'un certain nombre de facteurs nouveaux, qui se prêtaient mal à la comparaison sur une base territoriale plus large.

Les cours de récupération scolaire et de formation professionnelle organisés dans le territoire-pilote étaient administrés selon les dispositions de *l'Accord fédéral-provincial sur la formation technique et professionnelle* (conclu le 15 septembre 1961, amendé le 1er juin 1964 et venu à échéance le 1er avril 1967, par suite de l'adoption d'une nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle). Au ministère de l'Éducation, l'administration de ces cours relevait de la Division des cours de formation professionnelle pour les travailleurs sans emploi, intégrée depuis 1966 à la direction générale de l'Éducation permanente. L'entente fédérale-provinciale prévoyait dix programmes d'activités dans le domaine de la formation des travailleurs, permettant à la province de récupérer, en totalité ou en partie, les sommes servant à financer ces projets. Deux programmes surtout étaient administrés au Québec : les programmes 4 et 5. Le programme 4 couvrait la formation professionnelle aux travailleurs dans l'entreprise. Le programme 5 visait

1 Allocution de l'honorable Marcel Masse, **Hebdo-Education**, III, no 15, 11 novembre 1966, p. 95.
2 **Hebdo-Education**, III, no 15, 11 novembre 1966, p. 94.
3 Voir aussi : Institut canadien d'éducation des adultes, **Enquête sur la récupération scolaire en 1959/1960**, Montréal, avril 1962 (2 vol.).

spécifiquement les travailleurs sans emploi, et prévoyait le financement des cours de récupération scolaire requis pour entreprendre une formation spécialisée (on les appelait : cours de pré-emploi) et des cours intensifs de formation professionnelle proprement dite. Les campagnes de scolarisation organisées dans le territoire-pilote étaient administrées en vertu du programme 5. Ce programme exigeait que les élèves adultes soient d'abord inscrits au Service national de Placement comme étant sans emploi [1]. On voit immédiatement l'intérêt que comporte l'étude d'une telle expérience, ne serait-ce que pour cette seule raison que les cours s'adressent à des chômeurs.

À la suite d'une réunion conjointe entre le ministère de l'Éducation et le Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec, le 25 juin 1965, il avait été décidé qu'un sociologue de la direction générale de la Planification serait chargé d'effectuer une évaluation sommaire de la campagne de cours de pré-emploi en 1964/1965. Ce rapport exprime les principales données et analyses qu'il a été possible de réunir sur cette campagne et sur celle de 1965/1966, pour fins de comparaison, et en vue de tracer les lignes de force d'une évolution à ses débuts.[2]

Les quelques éléments d'analyse et d'évaluation rapportés ici sont limités, d'une part, par la rareté des informations pratiquement utilisables, et d'autre part, par la nouveauté des phénomènes qu'ils recouvrent. C'est précisément parce qu'il s'agit ici des premiers stades d'une évolution que ces expériences sont cruciales et qu'il y a intérêt à en faire une critique sérieuse.

Nous rapporterons d'abord les informations quantitatives qui ont pu être relevées et nous proposerons ensuite quelques problèmes et hypothèses qui semblent s'en dégager.

1 Depuis août 1966, le S.N.P. est devenu le C.M.C. (Centre de Main-d'oeuvre du Canada).

2 L'auteur tient à remercier ici plusieurs personnes dont la collaboration et l'expérience ont été indispensables à la réalisation de cette étude. MM. Georges Ethier, Emilien Bédard et Gérard Desgagnés, du service de Formation professionnelle aux adultes à la direction générale de l'Éducation permanente, ont fourni une partie importante des données statistiques et contribué à l'interprétation des faits observés. MM. Louis Pelletier et René Raymond, sociologues au ministère de l'Éducation, ont participé activement à l'orientation initiale de l'étude. Cette dernière doit aussi beaucoup aux réflexions des deux anciens coordonnateurs régionaux de l'expérience qui en fait l'objet, MM. Oscar Chamberland et Lucien Parent.

Chapitre I

LES DONNÉES STATISTIQUES : ÉLÈVES, PROFESSEURS, RÉUSSITES, ABANDONS.

Parmi l'ensemble des informations disponibles sur l'effort d'éducation des adultes dans le territoire-pilote en 1964/1965 et en 1965/1966, il convient d'analyser d'abord les données de nature quantitative. Ce premier chapitre est donc un regroupement analytique des renseignements statistiques portant sur les cours, les élèves, les professeurs, les facteurs de réussite et d'abandons dans le territoire de la Gaspésie, du Bas Saint-Laurent et des Iles-de-la-Madeleine.

A - Quelques données sur la population de la région

Les cours de récupération scolaire (ou de « préemploi ») et de formation professionnelle, organisés selon les dispositions du programme 5 de l'Entente fédérale-provinciale, visent explicitement les personnes sans emploi. Or, la situation du chômage dans le territoire d'aménagement permettait une application très large de tels programmes de formation. Selon les chiffres cités dans le plan du B.A.E.Q., les assistés sociaux dans le territoire (invalides, aveugles, inaptes au travail) représentaient 11.5 pour cent du total pour la province en 1963, alors que la population du territoire ne représentait que 6.1 pour cent de la population totale du Québec en 1961 [1]. L'indice de chômage, en 1961 et de 1955 à 1964, par ailleurs, était plus élevé dans le territoire-pilote que dans les autres régions de la province [2].

Les niveaux de scolarité de la population dans le territoire-pilote présentent un tableau éloquent des besoins d'instruction. La proportion de ceux qui n'avaient pas dépassé le niveau élémentaire s'élevait à 73.4 pour cent dans la région en 1961, alors que la même catégorie représentait 55.4 pour cent de la population dans l'ensemble de la province.

Les implications de ces chiffres deviennent plus sérieuses encore lorsqu'on compare la scolarité atteinte dans la région avec celle de la province et du Canada. Le tableau 2 illustre ce phénomène en le décomposant par groupes d'âge, pour 1961.

B - L'effort global d'éducation des adultes dans la région

L'évolution récente de ces cours de récupération scolaire et de formation professionnelle

1 Voir : Bureau d'aménagement de l'Est du Québec, **Plan de développement**, 7e fascicule, tableaux des pages 12 et 44.

2 Ibid., p. 51 et 53.

Tableau 1 - Répartition de la population âgée de 10 ans et plus, ne fréquentant pas l'école, selon la dernière année d'études atteinte, territoire-pilote et province de Québec, 1961.

Niveau de scolarité *	*Région* %	*Province* %
Primaire	73.4	55.4
Secondaire	24.6	39.0
Universitaire	2.0	5.6

Source : Bureau fédéral de la statistique, Recensement du Canada, 1961, et compilations spéciales.

* Primaire : aucune scolarité ou de 1 à 7 années de scolarité.
Secondaire : 8 à 12 années de scolarité.
Universitaire : un cours universitaire en totalité ou en partie, avec ou sans diplôme (inclut le B.A.).

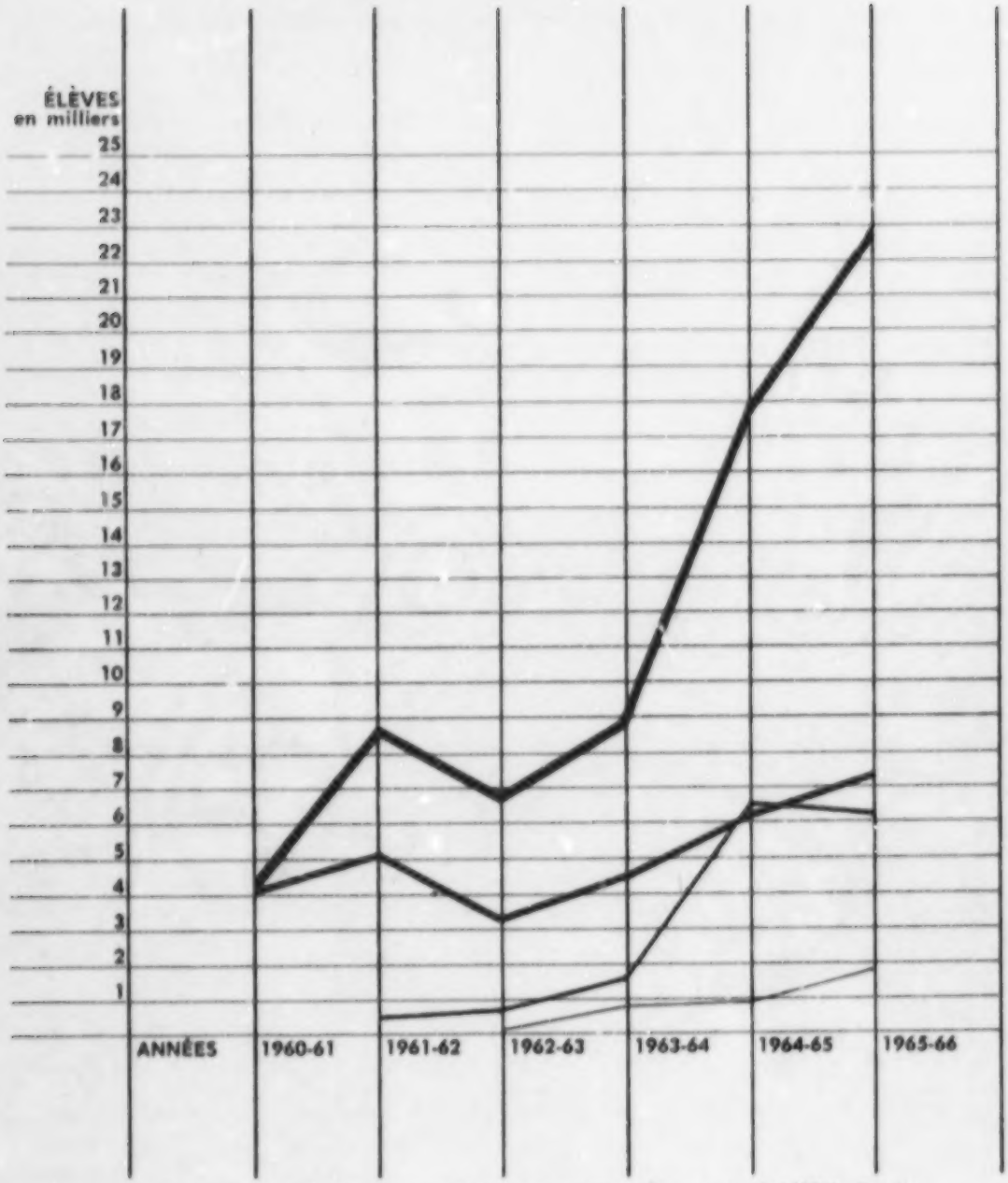
au Québec révèle un accroissement très important au cours des deux années 1964/1965 et 1965/1966. Une partie considérable des classes et des inscriptions en 1964/1965 et en 1965/1966 résulte de l'expérience exceptionnelle faite dans le territoire-pilote, grâce à l'initiative conjointe du B.A.E.Q. et du ministère de l'Éducation. Environ 88 pour cent des classes et 87 pour cent des inscriptions aux cours de pré-emploi dans l'ensemble du Québec ont été enregistrées dans cette région, durant la campagne de 1964/1965. Le graphique I décrit l'évolution globale, dans la province, des cours relevant du service de Formation professionnelle aux adultes à la direction générale de l'Éducation permanente. La courbe supérieure comprend les effectifs déjà inscrits au début de chaque année, aussi bien que les inscriptions nouvelles. Les courbes illustrant l'évolution séparée des trois types de formation ne comptent que les inscriptions nouvelles pour chaque année; elles sont donc inférieures au total d'élèves en formation, représenté par la courbe d'évolution globale.

Le tableau 3 décrit l'ensemble des activités d'éducation des adultes dans le territoire-pi-

Tableau 2 - Répartition de la population âgée de 10 ans et plus, par groupe d'âge, ne fréquentant pas l'école, selon la dernière année d'études atteinte, territoire-pilote, Québec et Canada 1961.

Age	*Primaire* %			*Secondaire* %			*Universitaire* %		
	Région	*Québec*	*Canada*	*Région*	*Québec*	*Canada*	*Région*	*Québec*	*Canada*
10-14	91.7	87.6	89.5	8.3	12.4	10.5	—	—	—
15-19	67.8	51.6	41.4	31.8	47.4	57.7	0.4	1.0	0.9
20-24	60.0	43.6	31.0	38.0	51.3	63.7	2.0	5.1	5.3
25-34	65.5	47.5	37.0	31.6	45.3	55.3	2.9	7.2	7.7
35-44	74.5	54.6	42.2	21.8	38.6	50.4	2.7	6.8	7.4
45-64	80.4	61.7	54.7	17.7	32.7	39.3	1.9	5.6	6.0
65 +	88.1	72.6	68.5	10.8	24.0	27.7	1.1	3.4	3.8

Source : Bureau fédéral de la Statistique, Recensement du Canada et compilations spéciales, 1961.
Tiré de : **Plan de développement**, chap. IV, cahier 7 : «Objectif de valorisation de la main-d'oeuvre», B.A.E.Q., 30 juin 1966, p. 34.



Source : Rapport de la division des cours de formation professionnelle, activités 1965/1966, direction générale de l'éducation permanente, Ministère de l'Education.

Total des adultes en cours (Présents au début et inscrits durant l'année).
En formation professionnelle (Programme 5) : inscriptions nouvelles.
En récupération académique (pré-emploi, programme 5) : inscriptions nouvelles.
En perfectionnement professionnel (Programme 4) : inscriptions nouvelles.

Graphique 1 Évolution des effectifs en formation académique et professionnelle en vertu des ententes fédérales-provinciales, Québec, 1960/1961 à 1965/1966.

lote, en 1964/1965 et en 1965/1966, quant au nombre de classes organisées. Notons cependant que la majeure partie des analyses de ce rapport porte uniquement sur les cours de récupération scolaire organisés selon les dispositions du programme 5 (cours de « pré-emploi »). Ce tableau indique donc dans quel ensemble s'inscrit la réalité étudiée ici, et en décrit en quelque sorte les limites. Il ne sera donc pas question des cours de culture populaire, ni des cours du soir de récupération scolaire, données dans les commissions scolaires [1].

Le rythme d'évolution des inscriptions aux cours de pré-emploi et de formation professionnelle a subi des variations d'une année à l'autre dans le territoire-pilote.

1) Pré-emploi

Entre 1964/1965 et 1965/1966, aux cours de pré-emploi, le nombre total des inscriptions (de la 5e année au 3e cycle) est passé de 5,831 à 5,588, soit une diminution globale de 4.3 pour cent du recrutement pour ce type de formation. Compte tenu des opérations très réduites en animation sociale en 1965/1966, cette diminution, quoique réelle, n'est sans doute pas très significative dans une perspective d'évolution à long terme. Par ailleurs, si l'on compare les inscriptions réelles de 1965/1966 avec les chiffres prévus par les responsables de cours à la fin de la campagne précédente, on constate un écart de 12.1 pour cent (tableau 4). Si l'on considère toutefois, d'une part, que la méthodologie de ces prévisions n'avait rien de très rigoureux et que, d'autre part, plusieurs facteurs nouveaux sont venus modifier les données de l'organisation des activités en 1965/1966, il faut éviter d'en tirer des conclusions trop pessimistes quant au « succès » de l'opération dans son ensemble.

1 Les cours de **culture populaire** ne mènent à aucun diplôme officiel, mais sont contrôlés par une attestation de présence. Les programmes ne sont pas fixes; ils visent à rehausser le niveau de connaissance des gens dans certaines disciplines de base : mathématiques, français, anglais. **Les cours du soir** en récupération scolaire permettent aux personnes qui le désirent de suivre les programmes réguliers du cours secondaire, à raison de quelques matières par année, et peuvent durer jusqu'à quatre années. Ces cours conduisent aux diplômes réguliers du ministère de l'Education, et sont sanctionnés par les examens officiels.

Tableau 3 - Répartition des différents cours aux adultes, selon les régionales comprises dans le territoire-pilote, 1964/1965 et 1965/1966.

RÉGIONALES	COURS D'EXTENSION SCOLAIRE (programme 5)								FORMATION PROFESSIONNELLE			Grand Total
	Récupération scolaire	Culture populaire	Total	5e année	7e année	9e année	10e année	Total	Programme 3	Programme 4	Total	
Baie-des-Chaleurs	7	8	15	5	20	22	—	47	2	1	3	65
Bas St-Laurent	4	5	9	1	17	25	—	44	5	1	6	59
Grand Portage	5	9	14	3	14	23	1*	41	3	—	3	58
Des Iles	1	10	11	—	—	—	—	—	3	—	3	14
De la Matapédia	2	4	6	—	7	8	—	15	2	—	2	23
Des Monts	3	6	9	2	19	17	—	38	6	—	6	53
De la Péninsule	2	8	10	6	18	14	—	38	1	—	1	49
Total (1965/66)	24	50	74	17	96	109	1	223	22	2	24	321
Baie-des-Chaleurs	—	1	1	1	14	13	5	33	14	—	14	48
Bas St-Laurent	4	9	13	2	5	12	7	26	10	—	10	49
Grand Portage	4	48	52	3	19	23	11	56	14	—	14	122
Des Iles	1	4	5	—	—	1	—	1	3	—	3	9
De la Matapédia	6	9	15	1	3	7	6	17	6	—	6	38
Des Monts	8	5	13	4	9	18	7	30	8	2	10	61
De la Péninsule	5	2	7	4	7	7	2	20	15	—	15	42
Total (1964/65)	28	78	106	15	57	81	38	191	70	2	72	369

* 11e expérimentale à Rivière-du-Loup en 1964/1965.
Source : Bureau interrégional du ministère de l'Education et service de Formation professionnelle aux adultes, ministère de l'Education.

2) Formation professionnelle

Si l'on retient l'hypothèse qu'une classe de formation professionnelle moyenne comprend 15 élèves au début de la session et 11 élèves à la fin, on peut calculer l'accroissement approximatif des inscriptions entre 1964/1965 et 1965/1966. Les inscriptions, selon cette hypothèse, sont alors passées de 330 en 1964/1965 (terminant la session avec 242 stagiaires) à 1,185 en 1965/1966 (terminant avec 869). Les taux d'abandons dans ces classes se situent ordinairement autour de 25 pour cent.

Si l'on fait le total des cours de pré-emploi et de formation professionnelle pour les deux années dans ce territoire, le nombre global des inscriptions passe de 6,161 en 1964/1965 à 6,762 en 1965/1966, soit un accroissement de 9.7 pour cent.

On peut donc dire que l'effort combiné de ces deux types de cours aux adultes sur le territoire-pilote représente un accroissement net d'une année à l'autre, malgré un léger recul du côté des cours de récupération académique.

C - Quelques caractéristiques des élèves adultes

Les observations permettant de décrire les adultes en récupération scolaire sont difficiles à obtenir sous forme quantitative. Les données utilisées ici concernent la distribution des élèves par âge et par sexe.

Tableau 4 - Inscriptions prévues en 1964/1965 pour la campagne suivante de cours de pré-emploi (1965/1966), par comté, territoire-pilote.

Comté	*Inscriptions probables*								
	Classe spéciale		*Cycle I*		*Cycle II*		*Cycle III*		*Total*
	H	*F*	*H*	*F*	*H*	*F*	*H*	*F*	
Bonaventure									1,118
Gaspé-Nord	70	33	172	86	211	152	38	28	790
Gaspé-Sud	110	35	179	56	153	41	94	36	704
Matane									1,020
Matapédia	46	42	136	69	208	90	48	23	662
Rimouski									1,125
Rivière-du-Loup									572
Témiscouata									359
Total									6,350

N.B. Nous avons indiqué les chiffres là où les rapports des responsables par comté ont calculé leurs prévisions selon le sexe et le cycle. Pour les cinq autres comtés, ces détails de prévision n'étaient pas disponibles.

Tableau 5 - Répartition des inscriptions selon le cycle et le sexe, territoire-pilote, 1964/1965.

Niveau du cours	*Hommes*	*Femmes*	*Total*	*Pourcentage des femmes par rapport au total* %	*Pourcentage des femmes par rapport au nombre d'hommes* %
Classe spéciale (5e)	264	130	394	33.0	49.2
Ier cycle (7e)	1,448	558	2,006	27.8	38.5
IIe cycle (9e)	1,779	828	2,607	31.8	46.5
IIIe cycle (11e)	50	10	60	16.6	20.0
Total	3,541	1,526	5,067	30.1	43.1

Tableau 6 - Répartition des élèves par groupe d'âge, projet pilote 1964/1965, cours de récupération scolaire (5e, 7e, 9e, 11e années) dans le Bas Saint-Laurent et la Gaspésie.

Sexe		*Groupes d'âge*								
		-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51+	Total
Hommes	*Nombre absolu*	1,487	537	268	238	254	205	143	178	3,310
	%	32.0	11.6	5.8	5.1	5.5	4.4	3.1	3.8	71.3
Femmes	*Nombre absolu*	662	135	88	103	119	75	75	73	1,330
	%	14.3	2.9	1.9	2.2	2.5	1.6	1.6	1.6	28.7
Total	*Nombre absolu*	2,149	672	356	341	373	280	218	251	4,640
	%	46.3	14.5	7.7	7.3	8.0	6.0	4.7	5.4	100

Source : Service des cours de Formation professionnelle, direction générale de l'Education permanente.

1) Structure par âge et par sexe

Les données relatives à la distribution des élèves adultes selon l'âge et le sexe en 1964/1965 sont relativement complètes dans le cas du sexe, et sont fondées sur un fort échantillon de la population en récupération scolaire. Cet échantillon regroupe 66 pour cent des classes et 79.6 pour cent des élèves inscrits aux cours de pré-emploi. Le tableau suivant décrit la répartition par sexes selon le cycle, de même que le rapport femmes-total et le rapport femmes-hommes (Tableau 5).

Notons d'abord la concentration manifeste des élèves dans les classes du 1er et du 2e cycles (7e et 9e années). La proportion de femmes varie autour de 30 pour cent des effectifs d'ensemble, et le rapport femmes-hommes varie entre 38 et 49 femmes pour 100 hommes. Le nombre de femmes tend à s'accroître en chiffres absolus et relatifs lorsqu'on passe de la 7e année à la 9e année.

Il a été impossible de mener l'analyse de la distribution par sexe au niveau des années de cours. Nous avons pu toutefois obtenir dans une localité des données utilisables pour deux classes; ce cas particulier sera analysé plus loin, selon le sexe, l'âge et le cycle du cours

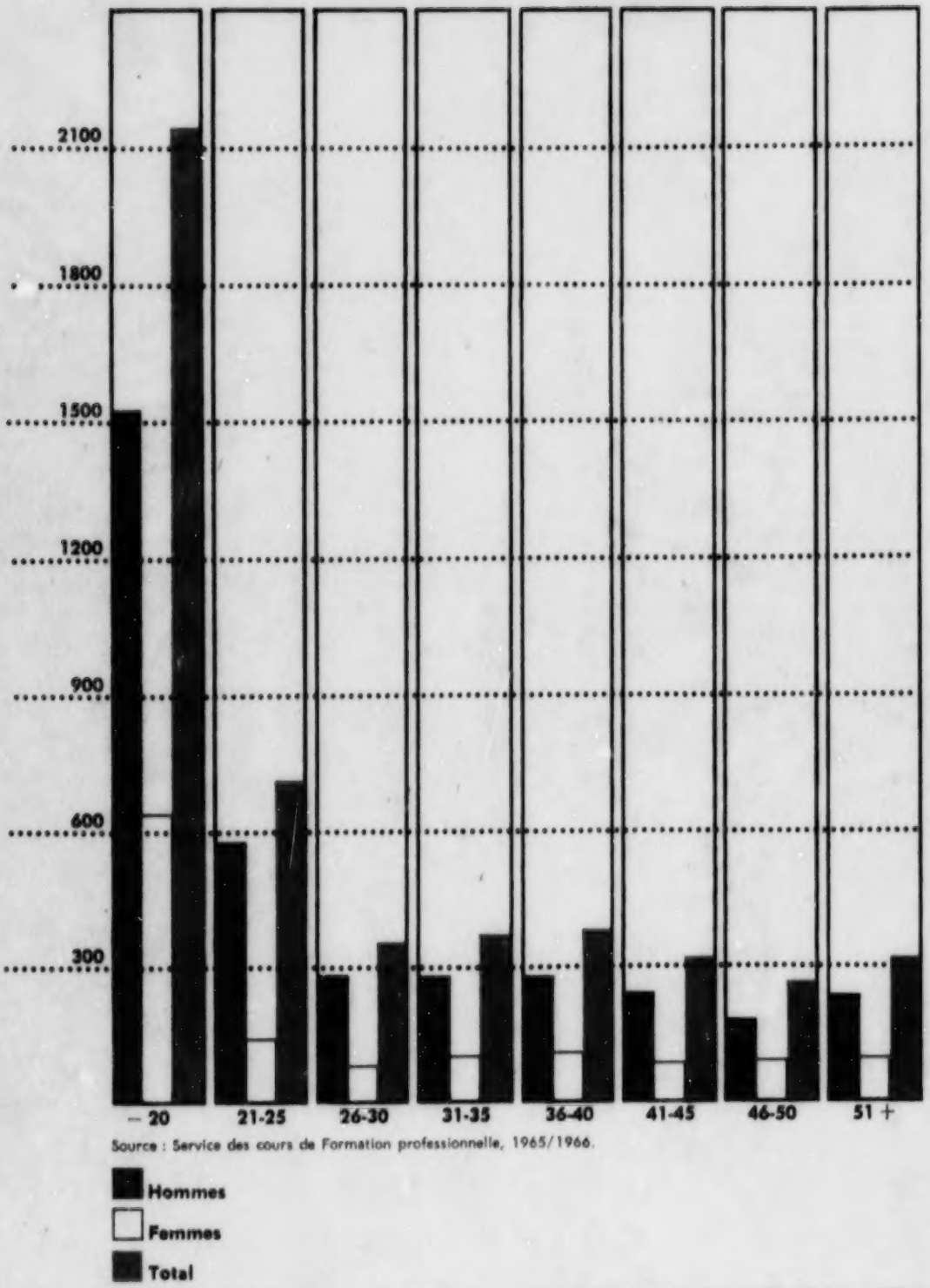
La répartition des élèves en 1964/1965, par groupes d'âge et de sexe, offre des voies d'observation intéressantes (tableau 6 et graphique 2). Le phénomène le plus remarquable est la proportion extrêmement forte du groupe des moins de 20 ans (46.3 pour cent). Si l'on adjoint à ce groupe celui des 21-25 ans, on obtient, pour cette catégorie des « jeunes adultes », une proportion de 60.8 pour cent des effectifs totaux d'élèves adultes.

Il est intéressant également de comparer les données concernant les clientèles des deux années. Le nombre de jeunes adultes semble avoir diminué légèrement par rapport à l'ensemble, entre 1964/1965 et 1965/1966. Une difficulté de comparaison se présente ici, à cause du fait que les données de 1964/1965 ont été classées selon des catégories d'âge différentes des conventions démographiques habituelles (tableaux 7-8). La différence ainsi introduite ne nuit cependant pas de façon significative à une comparaison qui, de toute manière, n'est qu'approximative. Les 16-30 ans en 1964/1965, représentaient 66.2 pour cent des adultes inscrits, tandis que les 16-29 ans ne représentaient que 60.9 pour cent des adultes en 1965/1966, soit une réduction légère de 5.3 pour cent. Il est

Tableau 7 - Répartition numérique et procentuelle selon l'âge et le sexe des élèves inscrits aux cours de récupération scolaire, territoire-pilote, 1965/1966.

Age	*Hommes*		*Femmes*		*Total*	
	N	%	N	%	N	%
16-19	813	42.1	586	35.1	1,399	39.0
20-29	500	25.9	289	17.3	789	21.9
30-39	239	12.4	328	19.6	567	15.7
40-49	229	11.8	304	18.2	533	14.8
50-59	114	5.9	135	8.1	249	6.9
60+	36	1.9	27	1.6	63	1.7
Total	1931	100.0	1669	100.0	3600	100.0

Source : Données fournies par le conseiller régional en Education des adultes, ministère de l'Education, (cité dans le Plan du B.A.E.Q., chap. IV, cahier 7, p. 176).



Source : Service des cours de Formation professionnelle, 1965/1966.

Graphique 2 Répartition des élèves par groupe d'âge et par sexe aux cours de récupération scolaire, territoire-pilote, 1964/1965.

certain que ce chiffre serait un peu moindre si l'on connaissait le nombre des 30 ans. Il est intéressant de noter que la diminution s'est manifestée dans la classe d'âge des 16-19 (ou 16-20) ans — réduction de 5 pour cent — alors que le nombre des 20-29 (ou 21-30) ans est demeuré stable — la différence est de 0.3 pour cent. Quoi qu'il en soit, il suffit de constater le phénomène sans plus, puisqu'on n'en peut tirer aucune conclusion significative quant à l'évolution en longue période.

Le second groupe en importance numérique en 1964/1965 est celui des 36-40 ans; ce nombre est dû à la présence plus grande des femmes. Ces dernières représentent 28 pour cent de l'effectif total des élèves, contre la proportion masculine de 71.3 pour cent. Ce phénomène de gonflement des effectifs autour de 35 ans est probablement dû au fait que c'est vers cet âge que les femmes commencent à se dégager de la phase la plus lourde de leurs contraintes familiales, et qu'elles disposent alors d'heures de loisirs supplémentaires qu'elles peuvent consacrer à leur promotion culturelle. C'est aussi l'âge où plusieurs femmes songent à retourner sur le marché du travail, et veulent s'assurer d'une meilleure préparation scolaire et même professionnelle.

Le troisième groupe d'âge significatif est celui des personnes de plus de 40 ans, qui est passé de 16.1 pour cent en 1964/1965 à 23.4 pour cent l'année suivante, marquant ainsi un accroissement d'environ 7.3 pour cent. Cet accroissement est plus fort (4.1%) chez les 40-49 (ou 41-50) ans que chez les personnes de 50 ans et plus (3.2%).

Dans l'ensemble, par conséquent, il se manifeste une sorte de déplacement vers le haut dans la structure par âge des adultes en récupération scolaire. Sans dépasser pour l'instant la simple constatation du phénomène, retenons simplement qu'il faudra suivre l'évolution de cette variation sur une période plus longue, dans toute recherche à venir portant sur le même territoire.

2) Quelques traits sociaux des élèves adultes dans le comté de Bonaventure en 1964/65.

Les observations rapportées ici proviennent d'un document mis au point par des chercheurs du B.A.E.Q. à la suite de la campagne de 1964/1965[1]. La structure par âge et par sexe des élèves du comté de Bonaventure se rapproche sensiblement de la distribution pour l'ensemble de la région-pilote : 68.3 pour cent d'hommes dans le comté, pour 71.3 pour cent dans la région. Les groupes de 16 à 29 (ou 16-30) ans sont pratiquement les mêmes, en proportion, dans les deux cas : 66.8 pour cent dans Bonaventure pour 66.2 pour cent dans la région-pilote. Au moins sous ces aspects, par conséquent, les élèves adultes observés dans Bonaventure sont représentatifs au niveau de la région.

La très forte proportion des jeunes faisait que 63.5 pour cent des hommes étaient célibataires. Chez les femmes, 50.8 pour cent étaient célibataires. La proportion de personnes veuves était de 3.1 pour cent chez les femmes et 0.9 pour cent chez les hommes.

1 Texte inédit, de Jean-Paul Plante, B.A.E.Q., 1965.

Tableau 8 - Comparaison approximative des groupes d'âges des adultes aux cours de pré-emploi, territoire-pilote, 1964/1965 et 1965/1966.

Classes d'âge de 1964/1965	*Classes d'âge de 1965/1966*	*1964/1965 %*	*1965/1966 %*
16-20	16-19	44.0	39.0
21-30	20-29	22.2	21.9
31-40	30-39	15.3	15.7
41-50	40-49	10.7	14.8
51 +	50 +	5.4	8.6

Chez les hommes, une proportion de 7 pour cent avaient déjà suivi avec succès un cours de métiers quelconque : électricité, agriculture, commerce, plomberie, soudure, etc. Dans l'ensemble, les hommes n'avaient pas toujours été chômeurs : seulement 23.6% n'avaient pu déclarer une occupation antérieure. La forte proportion de jeunes aux cours incite à penser que plusieurs d'entre eux en étaient à leur premier contact avec le marché du travail, ce qui expliquerait au moins une partie des 23.6 pour cent sans occupation antérieure.

Tableau 9 - Répartition des élèves selon leur secteur d'occupation avant l'inscription aux cours, Bonaventure, 1964/1965.

	Sexe	
Secteurs d'occupation	*H(%)*	*F(%)*
Primaire	61.7	10.0
Secondaire	10.1	17.0
Tertiaire	4.6	19.0
Non déclaré	23.6	54.0

Source : compilation spéciale inédite, B.A.E.Q., 1965.

D - Quelques caractéristiques des maîtres en 1964/1965

Les seules données que nous possédons sur les professeurs qui ont enseigné aux cours de pré-emploi concernent leur compétence, leurs années d'expérience et la durée de leur absence de l'enseignement[1]. Il était impossible de les répartir selon le cycle, le sexe ou l'âge. En outre, ces données n'ont été disponibles que pour la campagne de 1964/1965, ce qui exclut toute comparaison à ce sujet avec l'année suivante.

1) La compétence

Sur 616 professeurs, 408 (66%) étaient « légalement qualifiés », 98 (ou 16%) avaient suivi des cours spécialisés ou des études supérieures, et 110 (ou 18%) détenaient des certificats divers. Si l'on se reporte au tableau 10, on observe certains phénomènes intéressants quant à la distribution des types de qualifications. À lui seul, le brevet « élémentaire » constitue 17.8 pour cent (110) de l'ensemble. Les brevets "A", "B" et "C" regroupent 34.4 pour cent (212) des professeurs, et si on leur adjoint le groupe des brevets "Supérieur", "Complémentaire" et "Élémentaire", la proportion devient 65.6 pour cent. Ce groupe de six brevets constitue la catégorie des « légalement qualifiés », si on lui ajoute les quatre personnes détenant l'ancien brevet « Modèle ». Beaucoup de ces professeurs sont des femmes, pour qui ces cours sont une occasion de revenir exercer leur activité dans le monde du travail.

Autre phénomène significatif : le nombre de curés et de vicaires de paroisse qui ont donné des cours (et même, dans certains cas, donné beaucoup de temps et d'énergie comme directeurs de cours), dans 38 cas. Bien que statistiquement marginal par rapport à l'ensemble (6.2%) des professeurs, ce phénomène nous semble indiquer clairement l'intérêt que manifestent certains membres du clergé paroissial à de tels cours destinés aux adultes, et l'énergie qu'ils sont disposés à y investir.

2) Les années d'expérience -

À cause de certaines critiques portant sur les professeurs des cours de pré-emploi, suscitées, notamment, par leur absence prolongée de l'enseignement, il convient de commenter quelque peu les tableaux décrivant le nombre d'années d'expérience et le nombre d'années d'absence de l'enseignement, chez les professeurs des cours de pré-emploi (tableaux 11 et 12).

Le point modal (la fréquence la plus élevée) de la courbe représentant les années d'expérience des professeurs se situe à trois et quatre (3-4) années d'enseignement : 88.5 pour cent des professeurs avaient au moins une année d'expérience, 11.5 pour cent d'entre eux (69) n'en avaient aucune; 51.2 pour cent (306) avaient de une à six années d'expérience; 27.1 pour cent (162) avaient enseigné de 7 à 14 années. Le groupe de professeurs possédant 15 années et plus d'expérience (60) ne représen-

1 Les données de base sont tirées du **Rapport global, cours d'extension scolaire, Gaspésie, Bas St-Laurent et Iles-de-la Madeleine**, 1964/1965, remis par le coordonnateur régional.

Tableau 10 - Qualification des professeurs aux cours de pré-emploi (1964/1965).

Qualifications	*Professeurs par comté*								*Total*
	Bonaventure	*Gaspé-Nord*	*Gaspé-Sud*	*Matane*	*Matapédia*	*Rimouski*	*Rivière-du-Loup*	*Témiscouata*	
Brevet « A »	7	7	3	12	5	4	2	5	45
Brevet « B »	20	23	6	11	7	9	4	1	81
Brevet « C »	17	17	8	8	8	16	6	6	86
Brevet supérieur	1	10	1	3	5	8	3	..	31
Brevet complémentaire	6	1	6	8	6	8	7	9	51
Brevet élémentaire	18	16	16	13	6	24	8	9	110
Brevet modèle	1	....	1	....	....	....	1	1	4
Licence	1	1	....	1	1	....	...	....	4
Baccalauréat	5	....	1	3	2	9	1	....	21
Beaux-Arts	....	....	....	....	....	1	...	....	1
Philosophie	1	....	....	1	....	....	1	....	3
Enseignement spécialisé	1	....	4	2	....	1	...	....	8
Ecoles familiales	....	....	....	1	1	1	...	...	3
Enseignement ménager	1	....	....	....	....	....	....	....	1
Enseignement technique	2	....	1	2	1	2	...	....	8
Cours anglais	5	1	....	....	....	1	...	...	7
Cours comptabilité	1	1	....	1	....	....	1	....	4
Cours commercial	2	1	1	....	....	....	2	....	6
12e scientifique	6	1	4	2	1	....	3	4	21
12e commerciale	2	2	1	....	1	1	2	....	9
12e générale	....	1	3	....	.	....	....	....	4
11e année	7	3	5	2	4	3	1	...	25
10e année	4	2	12	2	1	5	3	1	30
9e année	3	2	7	1	1	1	...	....	15
Abbé (curé ou vicaire)	10	3	3	4	7	3	7	1	38
Total	112	92	83	77	57	97	52	37	616

tait que 10 pour cent du total. Dans l'ensemble, les professeurs possédant une expérience de 1 à 14 années représentaient 78.3 pour cent du total des professeurs (468 sur 597). Bien que nous ne possédions pas de chiffres sur l'âge des professeurs, il semble que le groupe prédominant devait être assez jeune et se recrutait surtout parmi les 25 à 40 ans. L'ensemble des professeurs ainsi engagés ne représente donc pas nécessairement une mentalité ou des attitudes « sclérosées » en éducation des adultes. Ces implications semblent être confirmées par les chiffres concernant les années d'absence de l'enseignement.

Tableau 11 - Nombre d'années d'expérience des professeurs aux cours de pré-emploi par comté, territoire-pilote, 1964/1965.

Années d'expérience	*Professeurs par comté*								
	Bonaventure	*Gaspé-Nord*	*Gaspé-Sud*	*Matane*	*Matapédia*	*Rimouski*	*Rivière-du-Loup*	*Témiscouata*	*Total*
0	10	6	15	5	9	8	10	6	69
1-2	19	18	11	11	8	19	9	3	98
3-4	24	18	11	9	7	18	7	13	107
5-6	28	8	9	17	10	16	9	4	101
7-8	6	10	10	7	8	10	4	4	59
9-10	7	7	9	9	2	6	6	6	52
11-12	7	5	0	5	2	6	4	0	29
13-14	2	4	4	1	2	7	1	1	22
15-16	1	4	2	4	4	3	1	0	19
17-18	4	2	3	1	0	0	0	0	10
19-20	0	0	0	1	1	1	1	0	4
21-22	1	1	0	1	0	0	0	0	3
23-24	0	1	4	0	0	0	0	0	5
25 +	4	3	4	2	3	3	0	0	19
Total	113	87	82	73	56	97	52	37	597 (1)

(1) Ce total étant inférieur de 19 unités à l'ensemble réel (616) des professeurs, il faut supposer que les données contenues dans les rapports par comté sont incomplètes.

3) Les années d'absence de l'enseignement

Parmi les professeurs possédant au moins une année d'expérience, 45.9 pour cent (242) n'avaient pas encore quitté l'enseignement un an avant la campagne de 1964/1965, ou l'avaient fait seulement à la fin de l'année scolaire précédente[1]. Les chiffres suivants ont été calculés sur cette même base (527), ce qui exclut toutes les personnes sans expérience : 67.5 pour cent des professeurs (356) n'avaient pas quitté l'enseignement depuis plus de 2 ans; 13.7 pour cent (72) l'avaient quitté depuis 3 à 8 ans, et 18.8 pour cent (99) l'avaient quitté depuis 9 ans ou plus. Dans l'ensemble, par conséquent, une majorité de 81.2 pour cent des professeurs d'expérience n'avaient pas quitté l'enseignement depuis plus de 8 ans. Tout cela naturellement ne préjuge en rien de la qualité péda-

1 Il a naturellement fallu retrancher du nombre total de professeurs « n'ayant pas encore quitté l'enseignement » le groupe de ceux qui n'avaient jamais enseigné (69) : ce nombre de 311 doit en effet être considéré comme une espèce de « fiction statistique ». La proportion réelle de ce groupe n'est donc pas de 311/596 (52.2%), mais bien de 242/527 (45.9%).

Tableau 12 - Nombre d'années d'absence de l'enseignement chez les professeurs aux cours de pré-emploi, par comté, territoire-pilote (1964/1965).

Années d'absence de l'enseignement	*Professeurs par comté*								
	Bonaventure	*Gaspé-Nord*	*Gaspé-Sud*	*Matane*	*Matapédia*	*Rimouski*	*Rivière-du-Loup*	*Témiscouata*	*Total*
0	69	75	40	41	31	30	16	9	311
1-2	12	8	20	15	14	24	15	6	114
3-4	6	0	5	4	2	8	7	3	35
5-6	4	2	6	3	0	3	2	1	21
7-8	0	1	4	2	1	3	2	3	16
9-10	5	0	2	1	0	6	3	4	21
11-12	3	1	3	0	1	7	1	2	18
13-14	3	1	0	3	0	1	3	2	13
15-16	4	0	0	2	0	4	1	2	13
17-18	0	0	0	0	1	2	0	0	3
19-20	0	0	0	0	1	4	1	0	6
21-22	0	0	0	0	1	2	0	1	4
23-24	1	0	0	1	2	1	0	1	6
25 +	5	0	1	1	2	2	1	3	15
Total	112	88	81	73	56	97	52	37	596 (1)

(1) Ce total étant inférieur de 20 unités à l'ensemble réel (616) des professeurs, il faut supposer que les données contenues dans les rapports par comté sont incomplètes.

gogique réelle de cet ensemble de professeurs, ni positivement, ni négativement. Mais ces chiffres établissent au moins certaines données de base qui échappent à la contestation, en attendant que les circonstances permettent éventuellement d'effectuer des recherches d'évaluation qui permettront de rejoindre l'expérience vécue de ce type d'éducation des adultes. Les données et les instruments dont nous disposions alors étaient insuffisants pour raffiner davantage les quelques analyses présentées ici.

E - Abandons de cours : quelques facteurs de différenciation

Les abandons de cours (on doit y inclure les absences aux examens) constituent l'un des plus sérieux problèmes à résoudre de la scolarisation des adultes.

Les documents utilisés ne permettaient pas d'effectuer tous les calculs désirés; par conséquent, différents totaux vont apparaître dans plusieurs des analyses qui suivent. Les abandons seront d'abord décrits dans l'ensemble, selon le cycle de cours; nous passerons ensuite à d'autres analyses, où seront mises en évidence les variations des abandons selon la taille de la classe et le cycle du cours.

Dans l'ensemble, le pourcentage des abandons en 1964/1965 se maintient, selon le cycle, autour de la moyenne de 38.5 pour cent. Comme tel, par conséquent, le niveau du cours ne semble pas constituer un facteur important de différenciation des abandons (tableau 13). En comptant les 219 classes qui ont duré jusqu'à la fin de l'année, nous trouvons dans l'ensemble un effectif moyen de 25.8 élèves au début du cours, qui se réduit à 15.8 élèves par classe à la fin de l'année. L'écart entre ces chiffres correspond évidemment au pourcentage général moyen des abandons en 1964/1965.

Si l'on compare ces chiffres avec ceux de l'année suivante, cependant, on constate des variations considérables dans les nombres relatifs d'abandons pour les mêmes cycles. Entre 1964/1965 et 1965/1966, en effet, on observe une diminution de 12.7 pour cent des abandons en classe spéciale, et une augmentation de 12.0 pour cent au 1er cycle et de 5.6 pour cent au 2e cycle, ce qui représente au total un accroissement général de 6.7 pour cent des abandons aux cours de récupération scolaire (pré-emploi) dans le territoire-pilote.

Les raisons de ces abandons sont fort complexes, car elles peuvent relever des individus eux-mêmes, de leurs difficultés personnelles, ou encore de facteurs objectifs qui structurent les conditions de la formation scolaire : conditions saisonnières de l'emploi, taille de la classe, allocations et critères d'admissibilité à l'assurance-chômage, etc.

1) La taille de la classe

La taille de la classe semblait être un élément d'observation plausible pour faire varier les abandons, selon l'année de cours. Il a été possible d'illustrer ces variations selon les observations faites en 1964/1965, dans les cas où le calcul était réalisable à partir des données disponibles. On peut considérer ce prélèvement

Tableau 13 - Abandons de cours en classe spéciale et en 1er et 2e cycles, territoire-pilote 1964/1965 et 1965/1966.

Année	*Classe spéciale (5e année)*		*1er cycle (7e année)*		*2e cycle (9e année)*		*Total*	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1964/1965	142 / 374	37.9	925 / 2358	39.2	1111 / 2920	38.0	2178 / 5652	38.5
1965/1966	78 / 309	25.2	876 / 1710	51.2	1071 / 2454	43.6	2025 / 4473	45.2

partiel comme un échantillon assez représentatif de l'ensemble des classes d'adultes dans la région. En effet, la différence entre la moyenne de l'échantillon et celle de la population totale étudiée, est de 0.8 pour cent, ce qui est une erreur négligeable. Le tableau 14 ne dénombre donc que les classes locales uniques (dont les effectifs ne sont pas regroupés avec ceux d'autres classes) dans les statistiques du Rapport des activités de la division des cours de Formation professionnelle pour 1964/1965. Le total en est donc réduit à 4,312 élèves; 1,340 unités sont « perdues », par conséquent, pour les fins du calcul de ce regroupement. Le total réel des inscriptions dans ces classes (les classes qui ont été maintenues jusqu'à la fin de l'année) est de 5,652. Dans tous les cycles, on observe un accroissement uniforme des abandons qui est directement proportionnel à la taille de la classe. Cela est peut-être dû au fait que dans une classe d'adultes plus grande, la composition plus hétérogène élargit l'écart de rendement entre les mieux préparés et les plus faibles (ou les plus lents), et peut constituer un motif de découragement pour ces derniers. Les mécanismes de sélection jouent en effet plus librement dans des groupes plus considérables, surtout lorsque leur composition est hétérogène, ce qui est souvent le cas dans des classes d'adultes dont les motivations sont parfois assez fragiles.

2) Les conditions saisonnières de l'emploi en 1964/1965 et en 1965/1966

Étant donné les caractères socio-économiques particuliers des élèves inscrits aux cours de pré-emploi (chômage, dépendance socio-économique, « retrait culturel », etc.), il nous a semblé peut-être utile d'analyser les abandons de 1964/1965 selon les « zones homogènes » du B.A.E.Q., classées selon un ordre de prospérité

Tableau 14 - Abandons de cours selon le cycle et la taille de la classe, 1964/1965 (territoire-pilote).

Nombre d'élèves par classe	*5e année*		*7e année*		*9e année*		*Total*	
	Proportion absolue	*%*	*Proportion absolue*	*%*	*Proportion absolue*	*%*	*Proportion absolue*	*%*
10-19	46/153	30.1	84/282	29.8	54/162	33.3	184/597	30.8
20-24	5/21	23.8	232/626	37.1	189/512	36.9	426/1159	36.7
25-29	20/50	40.0	211/544	38.8	195/525	37.1	426/1119	38.1
30 +	23/41	56.1	179/383	46.7	390/1013	38.5	592/1437	41.2
Total	94/265	35.5	706/1835	38.1	828/2212	37.4	1628/4312	37.7

décroissante [1]. Nous avons, pour les fins du calcul, regroupé ces dix zones deux à deux, les unes à la suite des autres (ch. tableau 15). Il semble bien qu'il y ait une relation au moins indirecte entre les condtions socio-économiques variables des zones écologiques homogènes et les proportions d'abandons de cours. La différence entre les proportions extrêmes (zones I - II et VII-VIII) est de 22.8 pour cent, ce qui apparait significatif.

Ce qui est surtout significatif, c'est la variation régulièrement croissante d'une zone à la suivante, à l'exception de la dernière. Il semble que des problèmes particuliers se soient présentés dans les zones VII et VIII.

La reprise des travaux dans des secteurs d'emploi saisonnier (v.g. la pêche, le travail en forêt) avant la fin des cours est un facteur que l'on invoque parfois pour expliquer une certaine proportion des abandons. Si une telle structure de l'emploi est une caractéristique des secteurs d'industrie des zones moins prospères, on peut comprendre la nature de la relation entre les zones à prospérité décrois sante et l'accroissement parallèle des abandons.

On sait qu'en 1965/1966, il s'est produit une augmentation relative des abandons par rapport à l'année précédente. Des observateurs dans la région rapportent que ce phénomène peut s'expliquer en partie par le fait que la saison de la pêche en Gaspésie, aussi bien que l'ouverture des chantiers dans l'industrie forestière, ont commencé un mois plus tôt que d'habitude en 1966. Ce phénomène a causé, semble-t-il, un nombre considérable de départs précoces des classes. Par ailleurs, il semble que la situation économique se soit améliorée en 1965/1966, du moins en ce qui concerne le marché de l'emploi, ce qui pourrait expliquer une partie des abandons.

3) Typologie des motifs d'abandons en 1964/1965

Il a été impossible de déterminer directement les motifs des abandons au niveau de l'expérience des élèves adultes. Il a fallu procéder selon une technique indirecte, qui doit compenser temporairement l'absence de données plus « réelles » et directes. Nous avons établi une distribution des fréquences de mention d'un certain nombre de motifs d'abandon, à partir du questionnaire adressé aux directeurs de cours en 1964/1965. Il faut préciser qu'il s'agit du nombre de fois qu'une raison d'abandon est *invoquée* par les directeurs pour expliquer les abandons, et non pas du nombre réel d'élèves dont les abandons s'expliquent par ce motif. Le tableau 16 présente donc une

1 G. PICARD, **Les zones de la région Bas St-Laurent, Gaspésie et Iles-de-la-Madeleine,** Section sociologique, Document I, Série E, B.A.E.Q., Mont-Joli, mai 1964. Des chercheurs du B.A.E.Q. ont déterminé dix catégories de municipalités, allant de la plus prospère à la moins prospère, en recourant à quatre critères d'homogénéité : le salaire des chefs de famille et le revenu des familles salariées, le rendement de l'agriculture, un index du niveau de vie, et un indice d'assistance chômage.

Tableau 15 - Répartition des abandons de cours, selon les zones homogènes, par ordre de prospérité décroissante, territoire-pilote, 1964/1965.

Taux d'abandon	*Zones du B.A.E.Q. en ordre de prospérité décroissante*				
	I-II	*III-IV*	*V-VI*	*VII-VIII*	*IX-X*
Nombre absolu	168/637	164/439	326/781	175/356	295/736
%	26.4	37.3	41.7	49.2	40.1

Tableau 16 - Typologie des motifs d'abandons aux cours de pré-emploi, région-pilote, 1964/1965.

Raisons d'abandon 1964/1965.	Comtés								Total
	Bonaventure	*Gaspé-Nord*	*Gaspé-Sud*	*Matane*	*Matapédia*	*Rimouski*	*Rivière-du-Loup*	*Témiscouata*	
1. Maladie, fatigue et incapacité physique	5	....	8	11	2	12	4	3	45
2. Travail et départs du lieu	10	7	8	16	7	14	4	7	73
3. Incapacité intellectuelle et inadaptation pédagogique	5	4	2	7	1	5	4	1	29
4. Apathie, manque d'intérêt, découragement (cf. 12)	3	2	....	4	2	4	1	....	16
5. Scolarité insuffisante pour le niveau du cours suivi	7	3	5	3	2	7	4	1	32
6. Trop jeune ou trop âgé	1	....	....	1	1	1	....	2	6
7. Horaires incompatibles; trop d'heures de cours	11	3	3	9	1	3	2	1	33
8. Raisons personnelles (objet de « chicanes » ridicules, etc.)	2	....	1	1	....	1	1	....	6
9. Erreurs, problèmes d'éligibilité, perte d'allocations, craintes (S.N.P.)	6	3	6	12	1	7	1	1	37
10. Départs ou renvois pour indiscipline et «manque de sérieux »	1	1	1	2	2	....	....	2	9
11. Réception tardive des manuels	2	....	....	....	....	....	1	....	3
12. Fatalisme méfiant sur l'avenir pratique des cours	2	....	3	....	....	....	....	1	6
Total	55	23	37	66	19	54	22	19	295

sorte de typologie pondérée des raisons d'abandon perçues par les organisateurs de cours. Le regroupement des motifs proposé ici peut être contestable sur certains points, mais il nous apparaît défendable dans l'ensemble, malgré ses quelques excès de simplification.

La raison le plus fréquemment invoquée est le retour au travail (et les départs du lieu souvent entrainés par ce retour). Ce facteur est évidemment lié de près à la structure saisonnière des industries de ce type de région, et ne peut être que difficilement modifié, même dans l'hypothèse d'une politique de développement économique régional.

La maladie, la fatigue et l'incapacité physique (qui sont si souvent le lot des gens soumis aux contraintes de la rareté excessive des « chances sociales ») viennent au second rang des raisons mentionnées dans les rapports des directeurs de cours.

La troisième raison est d'ordre institutionnel et psycho-social : c'est le type d'abandon motivé par les incompatibilités (réelles ou perçues) entre la statut d'assurance-chômage de l'individu et son droit aux allocations supplémentaires de transport. Il faut dire que certaines des craintes sous-jacentes à ces motifs étaient dues à des carences d'information précise, ou bien à des distorsions de perception. Nous reviendrons sur cette question dans une autre partie du rapport.

La difficulté de s'adapter à certains horaires, le nombre d'heures de cours et d'étude peut-être excessif pour certaines personnes, constituent le quatrième type de raisons invoquées. Les travaux d'hiver, les tâches domestiques incompressibles, etc., ont entrainé des résistances importantes à la scolarisation.

Un autre motif souvent invoqué est l'insuffisance très fréquente de la scolarité antérieure par rapport au niveau de cours suivi. La crainte de « perdre la face », la crainte du ridicule, etc., ont poussé bien des gens à s'inscrire à un niveau de cours de deux à trois années plus avancé que le programme de leur dernière année de scolarité. Les difficultés psychopédagogiques qui ont résulté de ce fait se sont combinées avec les difficultés normales du retour des adultes à l'école après des périodes plus ou moins prolongées. Il est en outre fort possible qu'un nombre considérable de cas d'abandons attribués à l' « incapacité intellectuelle » et à l'inadaptation pédagogique puissent se réduire à ce décalage académique. Il n'est pas démontré, en outre, qu'une bonne proportion des « intellectuellement incapables » ne soient pas en réalité des victimes de la pauvreté culturelle de leur milieu socio-économique.

Quelques implications spécifiques de ce thème dans le domaine de l'éducation des adultes seront reprises dans un chapitre ultérieur.

Il existe un autre facteur difficile à cerner, que les directeurs qualifient d' "apathie", de "manque d'intérêt", de "découragement", de "fatalisme", et de méfiance profonde à l'égard de l'avenir pratique et de l'utilité éventuelle des cours qui leur sont offerts. C'est le phénomène le plus difficile à analyser, et c'est peut-être aussi le plus sérieux et le plus profond obstacle à la scolarisation des adultes sans travail, car il touche à ce niveau relativement intangible des comportements habituellement désigné par le terme de « motivation ». Il faudra reprendre plus loin cet ensemble de problèmes d'une façon plus précise et plus cohérente.

Il semble bien que certaines autres raisons d'abandon soient assez nettement secondaires, et soient invoquées en corrélation avec d'autres raisons plus décisives. Il est certain, par exemple, que des retards dans l'arrivée des manuels scolaires ou des allocations de déplacement constituent de sérieux irritants; mais il faut que ces raisons s'inscrivent sur un fond d'obstacles plus irréductibles pour qu'on les invoque finalement comme justification d'un abandon. D'ailleurs, comme nous le verrons plus loin, ces cas vont se faire plus rares dans l'avenir, à mesure que l'administration des cours de pré-emploi va s'améliorer.

F - Les réussites aux examens : quelques facteurs de différenciation

Le rapport entre les réussites et le nombre total de ceux qui ont subi les examens nous a paru être l'un des indices statistiques les plus sûrs (et l'un des seuls) que nous pouvions utiliser comme instrument d'analyse. Pour l'ensemble de la province, nous obtenons les résultats suivants.

Les proportions de réussite nettes des classes dans l'ensemble de la province étaient donc de 73.3 pour cent pour les classes « spéciales » (5e année), 81.3 pour cent pour la 7e année, et 56.7 pour cent pour la 9e année. Le pourcentage total est de 67.1 pour cent.

Tableau 17 - Résultats des cours de pré-emploi dans la province de Québec, 1964/1965 (sans la 11e année).

Degré du cours	*Nombre de classes*	*Elèves inscrits*	*Ont subi l'examen*	*Ont reçu le certificat*	*Ont droit à une reprise*	*Ont échoué*
5e	19	379	221	162		59
7e	112	2,642	1,525	1,240		285
9e	135	3,605	2,189	1,242	588	359
Total	266	6,626	3,935	2,644	588	703

Le tableau 18 donne la distribution des réussites et des échecs aux examens pour 1964/1965 et 1965/1966, dans le territoire-pilote.

Observons d'abord que les pourcentages de réussites aux cycles I et II ont diminué entre 1964/1965 et 1965/1966 : la diminution est de 6.4 pour cent en 7e année, et de 29.2 pour cent en 9e année. Ce phénomène de la diminution des réussites peut s'expliquer par un certain nombre de caractéristiques générales de l'organisation de la session de cours en 1965/1966 : correction uniforme des examens, baisse relative dans l'ardeur populaire par rapport à la « période héroïque » de 1964/1965, etc. Ces questions plus générales seront discutées dans un chapitre ultérieur.

Tableau 18 - Répartition des élèves selon leur inscription dans les différents cycles académiques, leur accès aux examens et leur succès ou échec. Campagnes d'extension scolaire 1964/1965 et 1965/1966 (cours de pré-emploi), territoire-pilote.

NIVEAU D'ÉTUDE	NOMBRE D'INSCRIPTIONS		SE SONT PRÉSENTÉS AUX EXAMENS				ONT RÉUSSI				ONT ÉCHOUÉ			
			1964/65		1965/66		1964/65		1965/66		1964/65		1965/66	
	1964-65	1965-66	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5e année	379	390	221	58.3	231	74.8	162	73.0	(2)	(2)	59	27.0	(2)	(2)
1er cycle (7e)	2451	1710	1433	58.5	834	48.8	1163	81.0	622	74.6	270	19.0	212	25.4
2e cycle (9e)	2962	2454	1809	61.1	1383	56.4	1192	66.0	509	36.8	617	34.0	516	37.3
3e cycle (10e)	39 (1)	1104 (3)	—	—	(3)	(3)	—	—	(3)	(3)	—	—	(3)	(3)

(1) Classe expérimentale de 11e année. Des délais imprévus dans la correction des examens ont empêché un certain nombre d'élèves de se présenter à la reprise.

(2) 214 élèves ont subi des examens selon leurs capacités, s'échelonnant de la 1ère à la 5e année. Comme il n'y a pas eu d'examens communs à toutes les classes du cours spécial, il est difficile d'interpréter le pourcentage de réussite.

(3) Les autres chiffres ne sont pas disponibles, la correction des examens n'ayant pas été terminée au moment de la compilation de ces données.

Source : Statistiques du bureau interrégional du ministère de l'Education et de la division des cours de Formation professionnelle (direction générale de l'Education permanente).

Les analyses qu'on a effectuées pour tenter d'expliquer par des facteurs « externes » certaines différences dans les pourcentages de réussite, portent sur les données de 1964/1965. Par conséquent, il ne sera pas possible de comparer systématiquement le jeu de ces facteurs avec celui de la situation de 1965/1966.

1) La taille de la classe et les réussites aux examens

Un premier examen de 230 dossiers de classes de 1964/1965 nous a suggéré l'idée de faire varier le pourcentage net de réussites (nombre de réussites par rapport au total de ceux qui se sont présentés aux examens) selon la taille de la classe. Notons tout de suite que la « taille de la classe » définit strictement le nombre d'élèves qui se sont présentés aux examens et non le nombre réel d'élèves ayant suivi les cours dans une classe donnée pendant toute la durée du cours. Ceci est important pour l'interprétation, car il y a des classes où le nombre des abandons est égal ou supérieur au nombre des persévérances. Les calculs effectués pour la 5e année sont beaucoup moins significatifs, dans l'ensemble, que ceux des deux autres cycles — 7e et 9e années —, à cause de leur petit nombre (tableau 19).

Le pourcentage total de réussites (77.9%) est supérieur ici à celui de l'ensemble des cours de pré-emploi dans la province (67.1%). L'examen de ce tableau à la verticale impose une observation constante : la proportion des réussites des grandes classes (de 20 élèves et plus) excède celle des classes moyennes (de 10 à 19 élèves) de 7.2 pour cent (en 5e année), de 7.5 pour cent (en 7e année), et de 8.7 pour cent (en 9e année). De même, la marge entre les petites classes (5 à 9 élèves) et les classes moyennes est de 4.8 pour cent en 5e année, de 1.6 pour cent en 7e année, et de 10.6 pour cent en 9e année. En d'autres termes, on note d'une façon constante (mais selon des écarts variables) que les classes de grandeur moyenne ont des pourcentages de réussites inférieurs à ceux des classes petites et grandes.

Comment expliquer ce phénomène ? Disons d'abord que nous manquons de données suffisantes sur les abandons (moment des départs, nombre réel d'élèves en classe après la première « vague » d'abandons simultanés, nombre d'élèves en classe jusqu'à la fin des cours mais ne s'étant pas présentés aux examens,

Tableau 19 - Répartition procentuelle des réussites par année et par taille de classe (territoire-pilote d'aménagement, 1964/1965)

Nombre d'élèves par classe	*5e année*		*7e année*		*9e année*		*Total*	
	N (1) / *N + M*	*%*	*N* / *N + M*	*%*	*N* / *N + M*	*%*	*N* / *N + M*	*%*
5-9	37 / 41	90.2	65 / 80	81.3	46 / 57	80.7	148 / 178	83.1
10-19	129 / 151	85.4	803 / 1007	79.7	640 / 913	70.1	1572 / 2071	75.9
20 +	25 / 27	92.6	277 / 325	85.2	564 / 716	78.8	866 / 1068	81.0
Total	191 / 219	87.2	1145 / 1412	81.0	1250 / 1686	74.1	2586 / 3317	77.9

(1) N = nombre de réussites; M = nombre d'échecs.

etc.) pour être en mesure de vérifier la portée des données présentes.

D'une façon générale, la distribution des classes par ordre de grandeur résulte en partie de la réduction même des effectifs causée par les abandons au début des cours. Certaines classes sont réduites à un petit nombre d'élèves, que l'on conserve par souci de leur rendre service, malgré le coût per capita. À l'inverse, quand certaines classes sont fermées à la suite d'abandons trop nombreux, on intègre les élèves qui restent à des classes moyennes ou également petites, ce qui produit des classes grandes ou moyennes. Si l'on retient l'hypothèse que les adultes demeurant aux cours malgré les abandons des autres sont les plus doués sur le plan scolaire, il en résulte que les classes plus petites auront un nombre de réussites plus élevé que les classes moyennes conservant une certaine proportion d'élèves plus « faibles ». A l'inverse, si les « grandes » classes sont formées d'élèves doués sur le plan pédagogique provenant de classes trop petites rattachées à d'autres classes petites ou moyennes, ce renforcement de leur qualité scolaire moyenne pourrait également expliquer le pourcentage plus fort de réussites aux examens dans ces classes que dans les classes de taille moyenne. Il en résulte ainsi que, dans l'ensemble, les réussites seront relativement plus élevées dans les classes « grandes » et « petites » que dans les classes « moyennes ».

Encore une fois, il ne s'agit là que d'une hypothèse de travail dont les conclusions concordent *a posteriori* avec les variations observées ; les conditions d'observation ne permettent pas encore d'en vérifier la validité.

L'examen de ce même tableau, à l'horizontale, permet de dégager un autre phénomène, celui de la diminution régulière des pourcentages de réussites à mesure que s'élève le niveau des cours (5e à 9e année), qui se produit indépendamment de la taille des classes. Dans l'ensemble, en effet, les décalages sont de 6.2 pour cent (entre la 5e et la 7e année) et de 6.9 pour cent (entre la 7e et la 9e année). Le phénomène peut s'expliquer en premier lieu par l'ordre systématiquement croissant des difficultés pédagogiques, à mesure qu'on gravit les degrés des programmes de cours. Plus une tâche est difficile à exécuter ou à résoudre, plus le rendement des succès tend à décroître. Dans le cas qui nous occupe, il était difficile de savoir quelles étaient les capacités académiques réelles de la clientèle initiale par rapport aux différents cycles offerts. La diversité et la dispersion des expériences et des aptitudes des élèves introduisent dans le problème général d'évaluation, des inconnues nouvelles — qui augmentent encore le champ d'incertitude. Ce sera un renseignement à inscrire aux dossiers d'élèves. La différenciation des réussites selon les cycles pourrait, en second lieu, s'expliquer par la composition différente des classes selon les groupes d'âge (« jeunes — plus âgés ») et les types de motivation et de persévérance scolaires propres à chacun de ces groupes d'âge.

2) Les zones de prospérité relative dans la région et les réussites aux examens

Nous avons fait varier les réussites aux examens selon les zones écologiques du B.A.E.Q. par ordre décroissant de prospérité, dans le but de voir si la comparaison révélerait une structure parallèle. Nous n'avons observé aucune variation régulière, quels que soient les regroupements choisis. En groupant les zones homogènes deux par deux, nous obtenons les résultats inscrits au tableau 20.

Tableau 20 - Réussites aux examens selon les «zones homogènes» du B.A.E.Q. (Campagne 1964/1965).

Proportions de réussites	*Zones homogènes du B.A.E.Q. (en prospérité décroissante)*				
	I-II	*III-IV*	*V-VI*	*VII-VIII*	*IX-X*
Nombre absolu	293 / 468	163 / 249	290 / 479	78 / 181	258 / 430
%	62.6	65.4	60.5	43.0	60.0

Il existe bien un écart de 22.4 pour cent entre les proportions extrêmes, mais aucune tendance régulière ne se manifeste.[1] Cette variable est donc trop peu spécifique pour qu'on puisse en tirer une conclusion quelconque par rapport aux résultats scolaires.

3) La proportion de femmes par classe et les réussites aux examens

Le graphique 3 illustre une autre hypothèse. Il avait été supposé, en effet, que la proportion relative des femmes dans les classes constituerait un facteur d'accroissement des réussites aux examens et un stimulant pour les motivations de scolarisation dans l'ensemble des classes.

Nous supposions que les motivations féminines seraient plus intenses que celles des hommes, et que cela constituerait une pression spécifiqu tendant à rehausser le rendement scolaire général. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons comparé, selon une méthode graphique, les pourcentages de femmes et de réussites aux examens par rapport à l'ensemble des adultes qui ont subi les examens (F/F+H), dans chaque classe en 1964/1965[2]. Or, l'extrême dispersion des points dans l'ensemble des trois cycles exclut nettement la validité de cette hypothèse, sauf pour un certain nombre de classes où un tel phénomène a peut-être joué. Il faut donc en conclure que ce facteur peut avoir joué un rôle de stimulant dans les motivations et la persévérance scolaires des gens mais n'a pas eu de répercussion sur les examens.

G - Les aspirations professionnelles des élèves : quelques aspects d'un cas particulier

Les données groupées sous cette rubrique n'étaient pas disponibles pour l'ensemble de la population de ces élèves. Cependant, grâce à l'heureuse initiative personnelle d'un directeur de cours en 1964/1965, nous disposons de quelques données précieuses concernant une classe de 7e année et une classe de 9e année dans une localité de la vallée de la Matapédia. Ces renseignements nous permettent de mieux analyser la structure par âge et par sexe selon le cycle de cours, les années de scolarité antérieure moyenne, et enfin la diversité et les types d'aspiration des élèves quant à leur orientation professionnelle spontanée.

1) La structure par sexe et par âge

Le tableau 21 décrit la répartition des sexes dans ces deux classes. Si nous comparons la proportion totale des hommes et des femmes dans ces deux classes avec celle de l'ensemble des élèves du territoire-pilote (tableau 22), nous observons pratiquement les mêmes pourcentages ; l'écart entre la moyenne de l'échan-

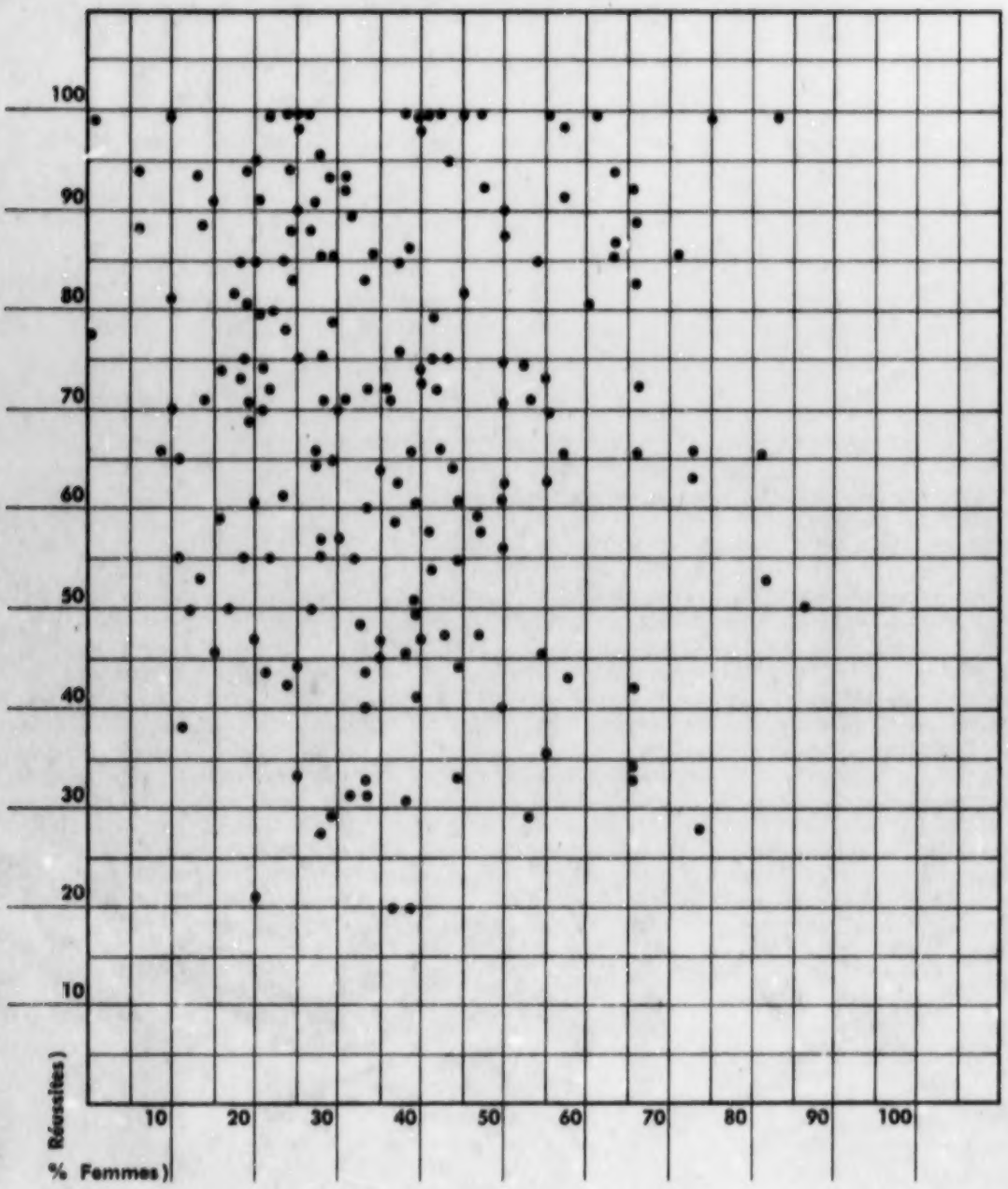
1 Il faut noter ici, que le décalage négatif de 18.7 pour cent entre les réussites dans les zones VII-VIII et la moyenne des autres est une indication de problèmes particuliers dans ces zones. Par ailleurs, c'est dans ces mêmes zones que l'on trouve la plus forte proportion d'abandons (12.5 pour cent de plus que la moyenne des autres zones).

2 Le sexe a été déterminé par l'examen des prénoms dans les listes d'élèves. L'erreur due à ce procédé est négligeable.

Tableau 21 - Elèves selon le sexe et le cycle dans deux classes, 1964/1965.

Sexe	*7e année*		*9e année*		*Total*	
	N (1)	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Hommes	45	36.0	43	34.4	88	70.4
Femmes	12	9.6	25	20.0	37	29.6
Total	57	45.6	68	54.4	125	100.0

(1) N = nombre absolu d'élèves



Graphique 3 Comparaison entre les proportions de femmes et de réussites dans les classes de récupération scolaire, territoire d'aménagement, 1964/1965.

Tableau 22 - Élèves selon le sexe et le cycle dans l'ensemble du territoire-pilote, 1964/1965.

Sexe	*7e année*		*9e année*		*Total*	
	N (1)	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Hommes	1,448	31.4	1,779	38.5	3,227	69.9
Femmes	558	12.0	828	18.1	1,386	30.1
Total	2,006	43.4	2,607	56.6	4,613	100.0

(1) N = nombre absolu d'élèves
Source : Division des cours de formation professionnelle.

tillon et celle de la population totale des élèves est de 0.5 pour cent pour les deux sexes, et de 2.2 pour cent pour les deux années de cours (7e et 9e). A l'intérieur des catégories de sexe et de niveau de cours, cependant ,on note des distributions quelque peu différentes. Dans l'échantillon, il y a plus de femmes en 9e qu'en 7e année par rapport à la proportion correspondante dans l'ensemble de la population, et moins d'hommes dans les mêmes catégories. La proportion de femmes par rapport aux hommes est plus faible en 7e année, et plus grande en 9e année, que la proportion comparable dans l'ensemble de la population. Dans les deux groupes, il y a un plus fort pourcentage d'hommes que de femmes en 7e année et un plus fort pourcentage de femmes que d'hommes en 9e année, mais ces inégalités sont plus accusées dans l'échantillon que dans la population. Cela peut laisser supposer que les femmes ont une scolarisation plus avancée que les hommes, sinon en général, du moins dans ce secteur de la population active.

La répartition des âges selon le cycle dans ces deux classes offre également l'occasion d'observations significatives. (Tableau 23).

Tableau 23 - Répartition des âges par cycle dans les deux classes, 1964/1965.

Degré	*Âge moyen*	*16-25*	*26-35*	*36-45*	*46-55*	*56 +*	*Total*
7e année	36.2	12	13	20	6	5	56
9e année	27.1	34	20	12	1	0	67
Total	32.0	46	33	32	7	5	123

L'observation la plus évidente est la différence de 9.1 années entre la moyenne d'âge des élèves en 7e année et celle des élèves de 9e année. Cela est un phénomène normal, étant donné la tendance à l'accroissement de la scolarisation des jeunes générations depuis plusieurs années. Les 16-25 ans sont presqu'trois fois plus nombreux en 9e qu'en 7e année, tandis que les 36 ans et plus sont 2.3 fois plus nombreux en 7e qu'en 9e année.[1]

2) La formation scolaire antérieure selon le cycle

En étudiant plus haut les motifs d'abandons de cours, nous avons insisté sur la formation scolaire antérieure insuffisante. Il a été possible de déterminer, dans ces deux classes, la scolarité antérieure moyenne selon le sexe et le cycle (Tableau 24).

Tableau 24 - Moyenne des années de scolarité antérieure dans les deux classes, 1964/1965.

Sexe	*Degré*	
	7e année	*9e année*
Hommes	4.7	6.7
Femmes	5.4	6.9

Comme on l'a signalé plus haut, les femmes ont une scolarité plus élevée que celle des hommes. Nous en avons une mesure précise : en 7e année, la marge est de 0.7 année en moyenne, et en 9e année, elle est de 0.2 année. Mais ce qui est le plus intéressant ici, c'est l'écart entre la scolarité antérieure moyenne et le degré précédant immédiatement le niveau de cours suivi par les élèpes en 1964/1965. Cet écart est de 1.3 an pour les hommes, et de 0.6 an pour les femmes. Dans les cas extrêmes, qui sont masqués par le calcul des moyennes, on note qu'il y a une fraction importante des élèves qui étaient trop peu scolarisés pour suivre le cours du niveau de celui où ils étaient inscrits : des personnes possédant une 5e ou une 6e année, par exemple, auraient dû normalement s'inscrire en 7e année, et non pas en 9e année, comme plusieurs, semble-t-il, l'ont fait. Cette observation peut suffire à expliquer un certain nombre d'échecs aux examens, sinon une fraction des abandons. C'est le genre de difficulté qui doit être résolu en effectuant une sélection au début d'une session de formation, de sorte que les gens ne soient pas inscrits à des cours dépassant leurs capacités scolaires réelles.

3) Les aspirations professionnelles

Le directeur de ces deux classes a eu l'idée de demander à ses élèves d'inscrire sur des feuilles, non seulement leur nom, leur âge et leur dernière année de scolarité, mais aussi ce qu'il a appelé leur « idéal », ou leur aspiration professionnelle. Les résultats sont assez surprenants, autant par leur diversité que par les intérêts spécifiques qu'ils semblent exprimer (Tableau 25).

Il est étonnant de constater l'orientation fortement technique de la plupart des choix et l'absence presque généralisée des activités agricoles dans ces aspirations (2.6 pour cent). Quatorze personnes (11.2 pour cent) n'ont exprimé aucun choix. Un examen sommaire des données a permis de constater que ces abstentions se concentrent dans les deux extrémités de l'échelle des âges : les 16-25 ans et les 46 ans et plus. On comprend les restrictions qui jouent dans le groupe des plus âgés concernant un quelconque avenir professionnel dans la conjoncture présente. L'indétermination relative des jeunes nous semble par contre significative. Ce problème sera repris plus loin, au chapitre des données « qualitatives ». Les hommes et les femmes s'expriment dans les mêmes proportions quant à l'aspiration à la formation professionnelle : 88.6 pour cent des hommes et 89.2 pour cent des femmes ont formulé un choix précis. L'existence d'une telle aspiration chez les femmes est un phénomène extrêmement important dont les politiques de formation professionnelle des adultes devront tenir compte de plus en plus.

1 Par souci de comparaison, nous avons utilisé ici les mêmes classes d'âge que celles qui avaient servi à regrouper les données générales pour 1964/1965. Ainsi, on constatera que les 16-25 ans dans les deux classes étudiées ici représentent 37.4% des élèves, alors que les 16-25 ans de l'ensemble de la région-pilote constituaient 58.5% du total. Ces deux classes ne sont donc pas représentatives de la région quant à la structure par âge.

Tableau 25 - Aspirations professionnelles des élèves dans deux classes de pré-emploi, territoire-pilote, 1964/1965.

Aspirations	*Cycle I*		*Cycle II*		*Total*
	Hommes	*Femmes*	*Hommes*	*Femmes*	
Sténo-dactylo	....	4	....	4	8
Couture (+ haute-couture et couturière technicienne)	....	7	....	12	19
Commis (vente)	1	....	....	2	3
Cuisine (restaurant)	....	....	2	1	3
Coiffure (+ barbier)	1	....	....	2	3
Arts ménagers	....	....	....	1	1
Menuiserie	2	....	4	....	6
Mécanique	11	....	11	....	22
Electricité (+ électronique)	2	....	3	....	5
Comptabilité	....	....	1	....	1
Mécanique diesel	2	....	3	....	5
« Camionneur mécanique »	....	....	1	....	1
Opérateur de pelle mécanique	....	....	1	....	1
Charpente	....	....	2	....	2
Dessin industriel	....	....	1	....	1
Agriculture	2	....	1	....	3
Garde-forestier	....	....	1	....	1
Sécurité industrielle	....	....	1	....	1
Cordonnier	1	....	....	....	1
Débosselage et peinture	....	....	1	....	1
Soudure (+ fer ornemental)	3	....	8	....	11
Equerre et lecture de plans	2	....	....	....	2
Plomberie et chauffage	3	....	....	....	3
Débiteur de viande	2	....	....	....	2
Briqueteur	1	....	....	....	1
Peinture	1	....	....	....	1
Surintendant général (?)	1	....	....	....	1
Boulanger	1	....	....	....	1
Industrie latière	1	....	....	....	1
Total	37	11	41	22	111

Chapitre II

LES DONNÉES «QUALITATIVES» : RÉACTIONS, CRITIQUES, HYPOTHÈSES

Dans cette section seront consignés un certain nombre de thèmes et de réflexions qui n'ont pu donner lieu à une analyse quantitative mais qui, pour autant, n'en demeurent pas moins importants pour l'évaluation des campagnes de 1964/1965 et de 1965/1966, et pour l'orientation des actions futures. Les problèmes de portée générale, touchant des questions plus vastes dans le domaine de l'éducation des adultes, seront évoqués dans le troisième chapitre du rapport.

A - L'intérêt porté par la population aux cours de récupération scolaire en 1964/1965 : témoignages des organisateurs locaux

Ce titre reprend l'une des questions posées dans le questionnaire rempli par les directeurs de cours en 1964/1965. Nous allons d'abord rapporter deux témoignages significatifs de directeurs de cours en réponse à cette question.[1]

« La population, déclare le premier directeur, déplore le fait que ces cours ne se présentent à eux qu'en 1965. Beaucoup auraient aimé s'instruire dans leur jeunesse, mais dans la paroisse où je suis présentement et les paroisses avoisinantes, beaucoup de gens demeurent loin de la classe et dans de petits rangs perdus. Ceux qui se présentent aux cours sont très intéressés et la population, en général, s'intéresse à la chose. »

« Personnellement, je ne croyais pas à ces cours avant de commencer, mais présentement je suis renversé de voir l'intérêt manifesté ».

Un directeur dans le comté de Bonaventure nous livre les propos suivants : « À cause de la poussée générale vers l'instruction, les gens de notre population, en général, en comprennent la nécessité pour leurs enfants, et même pour eux. C'est pourquoi la moitié des adultes s'y intéressent à l'heure actuelle. Quant à l'autre moitié, la majorité d'entre eux entreront dans le courant, dans les années à venir. Parmi ceux qui assistent aux cours, il y a deux catégories : 1) ils s'instruisent en vue d'apprendre un métier, pour obtenir un meilleur emploi (les jeunes de 18 à 35 ans); 2) les autres viennent pour se perfectionner, pour connaître davantage, pour en savoir aussi long que leurs enfants. Ce sont ceux qui restent et sont prêts à sacrifier beaucoup de loisirs, de repos, pour réaliser ce rêve ».

1 Le premier se trouvait dans le comté de Gaspé-Sud, le second dans Bonaventure.

La très grande majorité des directeurs corroborent ces deux témoignages, qui ont le mérite de résumer les thèmes qu'on retrouve dans les réponses. De plus, les quelques entrevues que nous avons pu obtenir lors d'une courte visite « sur le terrain » en 1964/1965, nous ont donné l'impression nette que cette campagne avait provoqué un accroissement sensible de la confiance des adultes de la région à l'égard du ministère de l'Éducation. On nous a cependant rappelé la responsabilité nouvelle qu'une telle confiance implique : il ne faudrait pas qu'on déclenche une vague d'aspirations qu'il serait ensuite impossible de satisfaire à cause de la rareté réelle des ressources et de l'aire d'incertitude qui rendent difficiles la prévision des besoins économiques et la planification de l'enseignement technique et professionnel des jeunes comme des adultes.

B - Impressions et intention de retour à l'école chez les adultes en récupération scolaire : les lettres au ministère en 1964/1965 et 1965/1966

Il existe plusieurs façons d'observer systématiquement les réactions des gens devant une réalité quelconque : l'entrevue et le questionnaire sont les techniques auxquelles on pense d'abord spontanément. Cependant, le recours à de tels moyens n'est pas toujours possible, et il faut parfois trouver des solutions de rechange. Dans le cas présent, il s'est trouvé que dans certaines classes, des adultes ont tenu à savoir si les cours de récupération scolaire se poursuivraient dans l'avenir. Les responsables leur ont alors proposé d'écrire au ministère de l'Éducation pour lui faire part de leurs projets concernant leur propre instruction, de façon que les autorités connaissent la pensée des premiers intéressés sur la question. Nous avons donc procédé à une analyse du contenu des principaux thèmes relevés dans les 154 lettres reçues au ministère de la part de ces adultes, en 1964/1965 et en 1965/1966. Malgré l'emploi de chiffres, nous considérons que cette analyse est de nature « qualitative », à cause de son objet : les « unités » dénombrées sont des entités de nature logique ou culturelle.

Habituellement, des lettres personnelles peuvent difficilement être considérées comme représentatives des populations dont elles émanent. Dans ce cas, cependant, on sait que des classes entières ont exprimé leurs idées sur la récupération scolaire des adultes, à la demande des responsables. Il ne s'agit donc pas de réactions individuelles de caractère isolé. Par ailleurs, les classes en question sont très circonscrites : elles se limitent aux comtés de Rivière-du-Loup, de Témiscouata et de Kamouraska.

On ne peut, par conséquent, sans restrictions prudentes, appliquer ces observations à l'ensemble de la population de la Gaspésie et du Bas-Saint-Laurent. Il va sans dire, également, que les réactions rapportées ici doivent être mises en regard des données exposées précédemment sur les réussites aux examens et les abandons de cours, pour devenir pleinement significatives.

Le tableau 26 résume les observations relevées dans les lettres de personnes en récupération scolaire. Parce que le contenu des lettres ne varie pas sensiblement d'une année à l'autre, les données qu'on en a tirées portent à la fois sur les deux années 1964/1965 et 1965/1966.

Le tableau n'exige pas beaucoup de commentaires. On remarque d'abord que le thème le plus fréquent correspond au motif qui a suscité l'initiative même, dans ces classes, « d'écrire leurs impressions » aux autorités du ministère : le désir de poursuivre leur instruction dans les années à venir. La fréquence de ce thème n'a donc rien d'étonnant.

Il est normal également qu'on exprime fréquemment des éloges sur les professeurs et les organisateurs, puisque ce sont les personnes les plus immédiatement engagées dans la tâche de répondre à leurs besoins d'instruction.

Le thème de la « deuxième chance » revient aussi très souvent, même chez les plus jeunes. Ce thème est étroitement lié à ceux qui soulignent le caractère de plus en plus indispensable de l'éducation, son utilité pour obtenir un emploi stable et son caractère pratique dans la vie courante. D'autres aspects corrélatifs sont également évoqués : l'éducation comme source d'encouragement et d'ambitions nouvelles, et comme moyen d'épanouissement. Quelques exemples peuvent illustrer ces observations : « J'espère que cela va m'instruire et m'aider pour mon métier et aussi pour écrire et compter, parce qu'aujourd'hui cela prend de l'éducation partout. Ce que je n'ai pas pu apprendre autrefois, j'en profite tandis que

Tableau 26 - Thèmes relevés dans les 154 lettres reçues au ministère de l'Education de la part d'adultes ayant suivi des cours de récupération scolaire (pré-emploi) en 1964/1965 et 1965/1966.

Thèmes relevés	*Caractéristiques des adultes*								
	Jeunes (−25 ans)		*Plus âgés (25 et plus)*		*Age indéterminé*		*Total*		
	H	*F*	*H*	*F*	*H*	*F*	*H*	*F*	*H+F*
1. C'est une « deuxième chance » dont on profite pour s'instruire et améliorer son sort	10	7	14	29	17	7	41	43	84
2. On ne peut plus vivre aujourd'hui sans instruction; c'est de plus en plus nécessaire	14	5	10	14	9	2	33	21	54
3. Les connaissances apprises sont utiles dans la vie courante (budget, lettres ...)	2	5	7	21	8	2	17	28	45
4. On suit les cours pour améliorer sa compétence et ses chances d'emploi	14	4	14	7	11	5	39	16	55
5. On veut « rafraîchir sa mémoire » sur les choses oubliées, et apprendre du nouveau	....	....	4	13	5	....	9	13	22
6. Les cours augmentent les ambitions des gens, les encouragent	14	6	6	21	7	2	27	29	56
7. Ces cours aident à se développer et à se perfectionner, ouvrent des horizons	5	2	3	16	6	2	14	20	34
8. On apprécie l'effort d'adapter aux adultes les méthodes et programmes d'enseignement	1	....	4	5	4	2	9	7	16
9. Ces cours permettent aux parents d'aider leurs enfants sur le plan scolaire	2	....	2	6	....	....	4	6	10
10. On apprécie la compétence et le dévouement des professeurs et des organisateurs	9	5	12	28	16	7	37	40	77
11. On demande que les cours se poursuivent dans l'avenir : on veut continuer	13	5	16	40	14	8	43	53	96
12. L'argent est mieux placé dans ces cours que dans les travaux d'hiver; « ce n'est pas de l'argent gaspillé »	2	....	4	1	4	....	10	1	11
13. Les allocations sont une source d'encouragement et un supplément de revenu très apprécié, qui compensent en partie les sacrifices exigés par le retour à l'école	2	2	2	11	6	....	10	13	23
14. On demande que le M.E.Q. relève les montants des allocations, à cause des frais de transport	2	1	10	16	9	5	21	22	43
Total	90	42	108	228	116	42	314	312	626

ça passe. Nos professeurs se dévouent beaucoup pour nous expliquer ce que nous avons oublié. Avec le temps cela va revenir, car je m'aperçois que j'en apprends à tous les jours. Si j'arrive assez bien à la fin du cours, je me propose de monter d'un cours l'an prochain ».

Un autre écrit : « J'espère que les cours vont continuer et qu'on instruira tout le monde à s'acheminer vers l'avenir ».

Une dame fait le commentaire suivant : « . . . cela va m'aider à montrer à mes enfants ». C'est là une remarque importante. En effet, l'éducation des adultes remplit souvent cette fonction de combler l'écart de scolarisation entre les parents et leurs enfants qui tendent à poursuivre des études de plus en plus longues. Dans certains secteurs de la population, les conséquences d'un tel écart risquent, autrement, de devenir dramatiques : perte d'autorité, sentiment d'inadaption des parents à l'éducation de leurs propres enfants, etc. Une autre personne écrit : « Nous sommes bien satisfaits de ce cours, surtout mon mari qui n'avait qu'une troisième année; cela va lui aider beaucoup à mieux compter et lire, ainsi que moi-même ».

Les problèmes suscités par les allocations de transport et de pension sont évoqués souvent. Nous avons déjà vu le rôle que cette question semble avoir joué dans les abandons; elle s'inscrit également dans les préoccupations explicites des auteurs de ces lettres. D'une part, on apprécie les allocations comme source d'encouragement et comme petit revenu d'appoint permettant de compenser les difficultés parfois très considérables du retour à l'école; d'autre part, on considère injuste que des montants identiques soient alloués à des personnes demeurant à des distances très variables du lieu des cours, et on demande que les montants soient haussés. Il faut noter ici que, malgré les efforts explicites et répétés des responsables locaux et régionaux pour définir la nature et la fonction exactes des allocations de déplacement, de nombreuses personnes les considèrent comme un « salaire ». Une dame, par exemple, dit : « . . . avec le salaire que vous nous donnez, cela nous encourage ». Cette ambiguïté peut aller très loin, comme chez cet homme qui exprimait son grief dans les termes suivants : « Pour ce qui est de la compensation, je trouve cela un peu ridicule : ce n'est pas un salaire pour vivre, c'est pour nous faire exister seulement ». Il n'y a pas là de quoi s'étonner : cet homme exprime simplement la seule conception qu'il ait jamais eue de la société où il vit, parce qu'elle reflète sa situation quotidienne. Cela devrait inspirer une prise de conscience des chances d'accès à la culture dans notre société.

Deux mères de famille demandent qu'on organise des garderies pour leurs enfants, pour leur permettre de retourner aux études.

Quelques personnes expriment des critiques sur la difficulté de certains manuels, tout en appréciant, par ailleurs, l'effort d'adaptation des méthodes et des programmes à la mentalité des adultes.

Dans plusieurs cas, certaines personnes ont dû faire des efforts que des responsables ont qualifié d' « héroïques », dans le but de conquérir leur part d'instruction : c'est le cas particulièrement de ceux qui n'avaient pratiquement jamais fréquenté l'école dans leur enfance. Les sentiments de ces personnes se laissent d'ailleurs aisément deviner dans les deux extraits suivants.

« Monsieur, je ne vous connais pas, mais je tiens à ce que la première lettre que j'écris moi-même vous soit adressée, surtout pour vous dire comment je suis fier de ce que vous avez fait pour nous. Si je suis bien pauvre et si ma famille a eu souvent à souffrir, cela a été par mon manque d'instruction. À mon âge, je ne pensais pas pouvoir apprendre à lire. Je ne sais rien encore, mais pour moi c'est déjà beaucoup, et je serai content de continuer mes études si cela est possible. De même, si dans quelques années ma santé n'est pas meilleure, je pourrai peut-être *vivre par moi-même* avec ce que j'aurai appris [1] ».

L'autre, un menuisier, écrit : « J'ai suivi les cours d'études. Je suis très satisfait car je ne savais pas lire ni écrire; mais maintenant, je peux lire, et écrire un peu. Si l'année prochaine les cours continuent, je vais pouvoir continuer mes études. Cela va être d'une grande utilité pour moi ». En post-scriptum, il ajoute : « Je ne signais que mon nom ».

Il n'est peut-être pas inutile de noter que ces personnes s'adressaient pour la plupart au ministre de l'Éducation ou à des responsables du service des cours de formation professionnelle pour les sans-emploi. Cela était sûrement pour eux un mode absolument nouveau de communication avec les responsables du gou-

1 Les soulignés sont de nous.

vernement provincial. Il n'est donc pas impossible que ces instruments culturels nouveaux permettent éventuellement à une plus grande partie de la population de participer aux avantages et aux responsabilités accrus de la société. Tout dépendra de la qualité et de l'ampleur des efforts qui seront engagés dans ce domaine.

C - Quelques caractéristiques de l'organisation de la campagne et des cours dans le territoire-pilote en 1964/1965

Dans les milieux proches de l'organisation de cette campagne, on attribue généralement son succès à cinq facteurs principaux : l'information par les moyens de communication de masse, l'animation sociale dans les localités, la collaboration des commissions scolaires locales, la réponse étonnante de la population à une action collective suscitée par le ministère de l'Éducation (Opération 55, voyage du ministre au moment du démarrage), et, enfin, à l'intérêt mobilisable de la population pour la scolarisation. À ces facteurs, il faudrait ajouter la disponibilité des organisateurs de cours et le dynamisme de plusieurs de ces derniers dans le recrutement des élèves; gagnés eux-mêmes à la cause par les animateurs sociaux, ils sont souvent devenus d'actifs animateurs à leur tour.

Le premier élément moteur fut naturellement la grande campagne concertée de publicité par la télévision, la radio et les journaux (en particulier l'*Aménagement*, journal du B.A.E.Q.), à l'automne 1964. Sur ce fond de publicité « impersonnelle », on a inscrit un type nouveau d'action visant à susciter la participation scolaire des adultes : ce fut l'animation sociale. Les implications plus générales de cette technique sociale dans l'éducation des adultes seront discutées dans la dernière partie du rapport. Nous n'indiquerons ici que certains traits qui ont paru caractériser l'organisation de la première grande campagne au niveau local, en réservant des interprétations plus développées pour le dernier chapitre.

Dans la phase initiale du lancement, ou « démarrage » de la campagne, il semble que les méthodes d'animation aient créé des « pressions » diverses sur la population, parfois même assez fortes : sollicitation soutenue, visites répétées de porte en porte, etc. À certains endroits, des responsables de cours ont fait un peu de surenchère, et commis quelques exagérations (mineures, en général). Il était, à notre avis, difficile de procéder autrement dans certains cas, et assez souvent, il était même nécessaire d'agir ainsi. Après cette première phase de « pressions », il semble que les élèves aient réagi uniquement selon leurs motivations propres : ceux qui n'étaient pas personnellement convaincus de la nécessité de cette scolarisation ont, en effet, abandonné les cours, dès les premières semaines.

L'arrivée (en fin juillet 1965) des derniers versements des allocations de déplacement et de pension semble, de l'avis des directeurs de cours rencontrés, avoir redonné confiance à bien des personnes sur le chapitre des « gens d'en haut » (au ministère de l'Éducation). Cette question des allocations, encore une fois, a été un irritant important dans un grand nombre de cas, surtout pour les chômeurs chroniques et les plus défavorisés économiquement.

Un grand nombre d'élèves — et c'est là peut-être l'un des phénomènes importants — semblaient, dit-on, avoir repris confiance en eux-mêmes, en leurs propres capacités de réussir à exécuter des tâches longues et contraignantes comme celles qu'exige la scolarisation soutenue. Cela était dû en bonne partie, semble-t-il, au niveau fort élevé des succès enregistrés un peu partout dans le territoire-pilote, mais aussi à l'action de l'expérience psycho-pédagogique de la scolarisation elle-même. Ces témoignages concordent en gros avec les idées exprimées par les adultes eux-mêmes, dans les lettres analysées dans la section précédente.

Le « démarrage » de cette campagne fut exceptionnellement rapide, compte tenu des dimensions du phénomène et des ressources disponibles en argent et en personnel administratif. Son caractère forcément hâtif eut cependant quelques effets négatifs. Le premier de ces effets, c'est qu'on n'a pas eu le temps d'effectuer une sélection systématique des élèves afin de les répartir selon les niveaux de cours convenant à leurs capacités académiques. Nous avons déjà vu que ce fut là l'une des raisons d'un certain nombre d'abandons.

D - Quelques observations sur la campagne de 1965/1966

Malgré certaines améliorations, en particulier dans la sélection des élèves, l'effort d'organi-

sation des sessions de cours en 1965/1966 n'a pas connu le succès spectaculaire de la première année. Plusieurs raisons sont invoquées par les coordonnateurs pour expliquer ce phénomène de « ralentissement » dans le territoire-pilote.

Les premières différences importantes par rapport aux années précédentes se situent sur le plan de l'organisation. D'une part, on a confié aux commissions scolaires régionales la responsabilité d'organiser les classes de récupération scolaire dans leurs territoires respectifs, ce qui représentait pour elles un ensemble de tâches nouvelles pour lesquelles elles n'étaient pas encore totalement préparées. D'autre part, le B.A.E.Q. était alors entré dans la dernière phase de son travail, et ne pouvait donc plus consacrer à l'organisation de la publicité et de l'animation sociale les mêmes efforts qu'il avait fournis pour la campagne de 1964-1965. Les tâches d'animation, que les régionales ne pouvaient encore remplir, faute de cadres, n'ont donc pas été organisées « par le haut ». Les efforts de recrutement des adultes ont été laissés à des groupes locaux, qui passaient un contrat avec les régionales concernées lorsque le nombre des adultes était suffisant. Il est donc tout à fait normal qu'on n'ait pas observé en 1965/1966 toute l'atmosphère d'enthousiasme que l'on évoque au sujet de la campagne de l'année précédente.

Si l'organisation des cours a été assumée, malgré tout, par la quasi-totalité des régionales, et si la diminution des inscriptions ne s'est pas révélé trop forte, cela témoigne du travail considérable des coordonnateurs interrégionaux, qui ont réussi à maintenir un effort d'ensemble sur tout le territoire-pilote. C'est sur eux, en effet, que reposait largement la charge importante d'assurer une transition difficile à réaliser, sans trop de heurts et sans perte d'efficacité.

Dès 1966/1967, on a pu constater que les régionales sont mieux préparées à assumer ces nouveaux services et que leur action en ce domaine devient plus efficace.

Certains problèmes demeurent, cependant. Les travaux d'hiver constituent toujours un obstacle au recrutement des adultes : les travaux peuvent, en effet coïncider avec le début des cours. Les régionales devront également prévoir une action très déconcentrée dans leur territoire, pour rapprocher le plus possible l'éducation permanente des clientèles à servir.

Nous avons déjà décrit ailleurs les circonstances particulières qui ont fait augmenter le nombre des abandons de cours dans la région en 1965/1966 par rapport à l'année précédente: le retour au travail saisonnier un mois plus tôt, dans le secteur de la pêche et dans celui de l'industrie forestière.

La correction uniforme et l'administration centralisée des examens aux 1er et 2e cycles peut aussi expliquer partiellement la diminution du pourcentage des réussites en 1965/1966 par rapport à 1964/1965. Comme l'année précédente, par ailleurs, la correction des examens n'était pas uniforme dans les classes spéciales (5e année) : les résultats ne sont donc pas rigoureusement comparables.

Les solutions à toutes ces difficultés d'organisation et de fonctionnement dans l'éducation des adultes ne pourront pas se trouver d'un seul coup. Toute organisation en mouvement doit surmonter des transitions parfois difficiles; des ajustements doivent être faits et des périodes de rodage prévues. En deux ans, les responsables de l'éducation permanente dans ce territoire ont acquis une expérience unique dont on peut tirer certains enseignements utiles pour l'avenir.

E - Une catégorie particulière : Les jeunes sans emploi

Nous abordons ici le difficile problème de décrire un phénomène qui est apparu à travers un nombre trop restreint d'entrevues. Les quelques directeurs de cours rencontrés en 1964/1965 ont été unanimes et très explicites sur certaines questions concernant les jeunes. Rappelons d'abord que les 16-25 ans constituaient 60.8 pour cent de la population étudiée en 1964/1965. Les quelques thèmes sur lesquels toutes les personnes interviewées étaient d'accord peuvent se ramener aux observations suivantes. D'abord, les jeunes en général sont en opposition, en rupture avec la génération plus âgée, et plus spécialement avec toutes les autorités traditionnelles (parents, clergé, autorités scolaires, etc.). Ils rejettent les idées et les comportements traditionnels, mais sans parvenir à leur substituer des idées et des comportements capables de les remplacer d'une façon satisfaisante. Leurs activités courantes se résument constamment ainsi : flânerie dans les restaurants, télévision, cinéma, randonnées

sans but précis, sports et jeux. On les décrit comme réfractaires aux notions « sérieuses » comme le devoir, le travail, l'effort, et l'étude : ils rejettent toutes ces contraintes traditionnelles. D'autre part, tous ne se sont pas trouvé de solutions de rechange satisfaisantes aux modèles perdus ou rejetés. L'indétermination des aspirations professionnelles des 16-25 ans, dans les deux classes étudiées à la fin du premier chapitre, apparaît dès lors comme un indice de cette absence ou de cette confusion des normes chez les jeunes. Les directeurs ont expliqué, par exemple, pourquoi un bon nombre de ces jeunes ont subi plus d'échecs que les adultes plus âgés.

On aurait cru, *a priori*, que l'expérience scolaire plus récente des jeunes allait les aider à réussir et à progresser plus rapidement que leurs confrères plus âgés. Or paraît-il, le malheur est que les jeunes ont compté précisément sur cela : ils ont investi moins d'effort dans leur travail scolaire et finalement ont moins bien réussi que leurs aînés.

Les directeurs de cours ont rapporté que ces échecs aux examens avaient provoqué une très sérieuse prise de conscience chez une proportion considérable de ces jeunes. Il semblerait, si ces directeurs ont raison, que le retour à l'école ait amené les jeunes à se définir des motivations beaucoup plus déterminées et cohérentes concernant leur propre avenir. Plusieurs ont promis ouvertement de s'occuper sérieusement de leurs études l'année suivante, dans le but d'acquérir la compétence nécessaire. Il n'a pas été possible d'obtenir de renseignements permettant de confirmer ou d'infirmer ces impressions en 1965/1966. L'avenir permettra peut-être d'en observer la progression et l'exactitude.

Il apparaît enfin que la scolarisation des adultes tend à provoquer un effet de rétroaction favorable à la scolarisation chez leurs propres enfants. Si ce phénomène est réel, cela annoncerait le début d'une disparition progressive d'un des plus sérieux obstacles à la scolarisation dans les classes sociales défavorisées : à savoir, l'attitude souvent craintive à l'égard de l'éducation et de la culture, des familles appartenant à ces couches sociales. Nous tenterons, dans le dernier chapitre de la présente étude, d'étendre les implications sociologiques de tels phénomènes dans les transformations à venir.

F - Une critique sur la qualité pédagogique des cours de pré-emploi : le problème des équivalences -

Devant le succès considérable remporté dans l'ensemble de la campagne de 1964/1965, un groupe minoritaire a tenu à formuler des critiques, ou du moins des réserves, sur le programme même des cours. Un des directeurs de cours (dont le travail a été d'ailleurs excellent et couronné de succès) nous a exposé cet ensemble de remarques. Tout en admettant sans difficulté la nécessité de ces cours, il a d'abord contesté en partie la valeur des réussites académiques des élèves adultes; selon lui, la correction des examens a été trop « large » dans plusieurs localités.

La critique la plus sérieuse, semble-t-il, a trait à la durée trop brève des cours, au fait que les programmes sont très abrégés, et qu'ainsi, ils peuvent difficilement être considérés comme « équivalents » (en durée comme en contenu) de ceux du sytème scolaire régulier. De plus, soutenait-on, cela risque de constituer une « tentation de facilité pour les jeunes », qui pourraient ainsi obtenir un certificat officiel à moins de frais, en moins de temps et avec des difficultés moindres qu'en procédant selon les voies du système régulier.

Cela est peut-être vrai d'une partie des jeunes; mais si ces jeunes « tentés par la facilité » de ces cours, ont malgré tout échoué aux examens, cette « facilité » ne serait-elle pas le fait de leur propre illusion ? D'autre part, il serait fort contestable d'imposer à ces catégories d'adultes des programmes surchargés, afin de les rendre équivalents en tous points avec les programmes réguliers comparables suivis par les enfants et les adolescents. Il convient plutôt de les former aux disciplines scolaires de base, selon une gradation comparable aux difficultés essentielles des programmes correspondants dans les écoles régulières des jeunes. Il ne faudrait pas cependant, à l'inverse, pousser à l'extrême limite cette réduction des programmes à un strict « minimum » : car un des problèmes essentiels de notre époque ne consiste-t-il pas à provoquer systématiquement la plus haute participation culturelle possible de la majorité de la population ? D'ailleurs, la mise au point des nouveaux programmes de 10e et de 11e années pour les cours de préemploi semble refléter un besoin d'enrichissement plutôt qu'un « schéma culturel » minimal.

Il reste, toutefois, qu'on ne saurait imposer à des adultes des programmes minutieux et des instruments pédagogiques d'expression culturelle conçus essentiellement en fonction des enfants et des adolescents. D'après ce que nous avons pu constater, l'effort d'éducation dans ce secteur nous apparaît, dans l'ensemble (et malgré quelques insuffisances certaines mais temporaires), assez sérieux et plus que défendable.

Chapitre III

QUELQUES PROBLÈMES DE PORTÉE GÉNÉRALE IMPLIQUÉS PAR CETTE EXPÉRIENCE

L'intention poursuivie ici n'est pas de justifier la nécessité de l'éducation des adultes, et en particulier des cours de pré-emploi et de formation techno-professionnelle, par le recours à des arguments et à des situations sociales que tous connaissent. Personne, en effet, n'ignore les implications générales du progrès technique pour la productivité et la mobilité de la main-d'oeuvre, et la nécessité conséquente d'adapter les qualités professionnelles en fonction de ces exigences nouvelles. L'accroissement prodigieux des connaissances de l'homme moderne dans tous les secteurs de la culture scientifique, technique et artistique fait que nul homme ne peut désormais se contenter de sa première période de scolarisation.

Notre intention est plutôt de procéder à un découpage sommaire des divers problèmes impliqués dans ce secteur de l'éducation des adultes, de façon à dégager certaines limites aux options possibles qui s'offrent à nous dans les conditions présentes.

Devant l'expansion rapide des campagnes de scolarisation destinées aux adultes et devant le regroupement administratif et financier des divers services du ministère dans le domaine de l'éducation des adultes, il importe de placer ces cours de « pré-emploi » dans un contexte de problèmes plus vastes. Il faut naturellement considérer ce programme comme faisant partie d'un ensemble d'autres programmes plus ou moins rigoureusement complémentaires, qui s'enchaîneront éventuellement dans une structure souple et sytématique d'éducation permanente. *Il faut surtout voir cet ensemble d'activités comme des mécanismes rendant possible toute une série d'adaptations indispensables entre divers secteurs de la vie socio-économique et gouvernementale.* Il s'agit donc de définir les « zones » où ces ajustements réciproques doivent se faire le plus efficacement possible.

Nous aurons donc à décrire successivement les divers éléments qui composent l'ensemble du problème et les solutions qu'il faudra appliquer d'une façon coordonnée. Il faudra évoquer les difficultés des responsables de cours et des agents de placement en ce qui concerne le rerutement, la sélection et l'orientation des élèves : les contenus des programmes et la nécessité d'une méthodologie pédagogique adaptée aux adultes; les implications des résultats de ces campagnes (réussites, échecs, abandons) pour les élèves adultes eux-mêmes, pour l'économie et pour l'ensemble de la société; et enfin certains problèmes de planification et de coordination au sein des divers appareils administratifs concernés.

A - Recrutement, sélection et orientation des élèves adultes -

On a souvent mis en évidence les difficultés du recrutement des adultes au cours des campagnes de scolarisation, surtout chez les chômeurs et les « économiquement faibles » dans les zones défavorisées. Des observateurs mentionnent les vues à court terme de ces groupements, leur désir d'obtenir des résultats immédiats, leur mentalité de « dépendants sociaux", leur "paresse irréductible". P. Miller parle de la "psychose du chômage" qui se développe chez les individus et les familles exposés au manque d'emploi durant des périodes prolongées :

« Ainsi, lorsqu'un groupe de personnes se trouve incapable d'obtenir du travail, elles deviennent déprimées, se consolent mutuellement dans leur dépression et ne peuvent rien espérer de la vie ou de leurs propres efforts. Elles perdent bientôt toute initiative et toute volonté d'améliorer leur propre condition, et cherchent plutôt à ce que la société les prenne en charge. Le problème de former ces personnes devient alors un effort économique, social et psychologique autant qu'un effort d'éducation [1] ».

Le recrutement de ce type de clientèle se heurte donc à une sorte d'inertie culturelle qui, dans les cas de chômage prolongé, s'exprime dans une philosophie fataliste de la « mauvaise étoile » et de l'inutilité foncière de toute initiative spéciale pour améliorer son sort à longue échéance. Le rendement des campagnes de recrutement qui se confinent aux journaux, à la radio-télévision, et même aux circulaires, a souvent été fort décevant, même aux États-Unis. Il semble que les résultats n'aient été fructueux que dans les cas où l'on a eu recours à l'animation sociale. Comme l'indique P. Miller, le problème du recrutement de ce type de « dépendants sociaux » en vue d'une formation générale et professionnelle suppose d'abord un effort psychologique, économique et social, avant un effort d'éducation au sens strict du terme. Nous avons déjà vu que cette « apathie » était l'une des raisons d'abandon mentionnées par les directeurs des cours de pré-emploi. Si tel était le cas, il faudrait prévoir des efforts concertés pour généraliser l'application des techniques d'animation déjà en usage. Dans le cas des milieux urbains, il faudra imaginer des applications particulières de ces techniques.

Dans une expérience récente tentée à Norfolk, aux États-Unis, on a voulu inscrire à ce type de cours une centaine de « chômeurs invétérés », des Noirs exclusivement, d'un niveau d'instruction qui ne dépassait pas la fin du cours élémentaire. « La campagne initiale de publicité ayant complètement échoué, on décida de recourir à des moyens de communication moins orthodoxes. C'est dans les bars et les clubs, à l'angle des rues et dans les églises que les recruteurs obtinrent les résultats les plus efficaces : les meilleurs intermédiaires dans les quartiers les plus miséreux furent peut-être les pasteurs [2] ». On pourrait donc s'inspirer de l'expérience de certains groupes qui ont déjà commencé une action d'animation sociale en milieu urbain, à Montréal en particulier.

La sélection des adultes, fondée sur leur scolarité antérieure aussi bien que sur le niveau de leurs aptitudes intellectuelles et leurs centres d'intérêts, est une autre fonction que doit remplir le système scolaire au moment du recrutement. Il faudra éviter de les faire entrer à des niveaux de formation au-delà de leurs capacités immédiates. Il semble tout indiqué d'adapter les techniques de sélection, telles que les tests psychométriques, aux adultes bénéficiant de ces services d'éducation. L'orientation des adultes vers des secteurs de formation qui leur conviennent devra également faire appel à des techniques adaptées aux caractéristiques de ces adultes. D'autre part, il importera de définir les fonctions et les responsabilités des agents de sélection et de placement de la main-d'oeuvre, afin que les éventails de choix individuels en formation professionnelle correspondent à des possibilités réelles d'emploi sur le marché du travail.

Le recrutement des élèves adultes pose encore des problèmes de coordination institutionnelle ou administrative dans l'organisation locale des cours. La fin des travaux d'hiver, par exemple, ne coïncidait pas, dans certaines localités, avec le début de la période des cours. Il serait possible de conclure des ententes avec les municipalités en vue d'ajuster les périodes saisonnières des travaux d'hiver et de la scolarisation des adultes. On éliminerait de cette façon un obstacle à l'intérêt que peuvent pré-

1 Peter MILLER, « Automation : Learning to Live with Change », **The Business Quarterly**, vol. 20, no 2, été 1965, p. 14 (traduction libre).

2 Gerald G. SOMERS, « Un programme de recherche sur la formation professionnelle des adultes aux Etats-Unis », **Sociologie du Travail**, vol. 7, no 1, janvier-mars 1965 p. 62

senter les programmes de formation pour adultes.

Chez les élèves qui étaient en période de chômage saisonnier, la reprise des travaux au printemps dans les chantiers s'est trouvée à l'inverse, à causer des abandons de cours chez un bon nombre d'entre eux qui, par ailleurs, auraient pu terminer leur cours avec succès. La coordination serait plus difficile ici, parce qu'il s'agirait d'imposer une contrainte non économique à des secteurs particuliers du marché de l'emploi. S'il était possible de faire accepter aux employeurs une remise de la période d'embauche pour les travailleurs en formation, ce problème trouverait au moins une solution partielle. La contribution éventuelle de l'entreprise pourrait se faire selon des modalités diverses. Par exemple, le « congé-éducation » constituerait une protection importante contre le sous-emploi, en même temps qu'un facteur de progrès social[1]. L'honorable Marcel Masse a récemment proposé que le Québec se donne « une loi-cadre en matière de main-d'oeuvre qui devrait reconnaître notamment, le principe de la mise sur pied d'un fonds de reclassement où les employeurs seraient appelés à cotiser et celui de l'institution d'un système de congé-éducation pour permettre le perfectionnement et le recyclage des travailleurs[2] ».

B - L'adaptation des programmes et des méthodes à la formation des adultes

La formation accélérée des adultes conçue selon des modalités qui la rendent « équivalente » aux certificats décernés aux jeunes dans le système d'enseignement régulier, crée des problèmes d'adaptation spécifiques. Ces problèmes mettent en cause l'élaboration des programmes, la mise au point des méthodes pédagogiques, et enfin la formation des professeurs pour l'enseignement aux adultes.

1) Les programmes

Le problème consiste ici à déterminer le contenu des manuels et les matières « importantes » pour l'enseignement à un niveau donné, surtout dans les cours de formation générale (pré-emploi) aux niveaux élémentaire et secondaire. Il s'agit d'offrir une « formation de base » qui soit intellectuellement honnête, centrée sur les intérêts propres aux adultes et respectant leur expérience de la vie. Il est bien évident qu'on n'intéressera guère des adultes au fait que "Lili a bu", ou que "Léo a ri". D'autre part, il serait tout aussi difficile de leur imposer des manuels dont la complexité serait décourageante à un niveau académique donné, ou dont l'étude serait inabordable sans une bonne initiation préalable de la part des professeurs.

La détermination des centres d'intérêt des adultes, aussi bien que la nature et le niveau des difficultés intellectuelles qu'ils peuvent surmonter, sont des problèmes qu'il importe de résoudre d'abord « sur le terrain ». Il faudra se rapporter à l'expérience des élèves et des enseignants à ce sujet. C'est un domaine où les théories sont encore plus rares que les expériences, et il faudra de toute évidence tirer les leçons pour l'avenir des situations pédagogiques pratiques. Il serait peut-être très utile que des spécialistes des programmes puissent se rendre dans les classes où se donnent des cours, dans le but d'observer et d'écouter ce qu'ont à dire, sur ces problèmes, les principaux intéressés. C'est d'une évaluation de l'expérience que l'on dégagera des normes d'action, et que s'améliorera progressivement l'expérience elle-même.

2) Les méthodes

La majorité des enseignants aux cours de préemploi en 1964/1965 (ceux, du moins, qui avaient déjà quelque expérience de l'enseignement) ont travaillé, pour la première fois de leur vie, avec des élèves adultes. Ils ont donc eu à affronter ces classes avec des moyens pédagogiques et une expérience confinés à la formation des enfants et des adolescents. Certains même n'avaient aucune expérience préalable de l'enseignement. Il semble bien que ces premiers contacts pédagogiques aient entraîné des frictions et suscité des tensions entre les professeurs et leurs élèves. Il est même possible que certains enseignants n'aient pas réussi à s'adapter à cette expérience, et à modifier leurs procédés pédagogiques en fonction des réactions de leurs élèves. D'autres professeurs — plusieurs, semble-t-il — ont réussi à transfor-

1 Jean-Paul LEFEBVRE, **Les adultes à l'école**, Montréal, Les Editions du Jour, 1966, p. 94.
2 Le Devoir, mardi le 17 janvier 1967, p. 2.

mer leurs méthodes et l'orientation de leur enseignement en fonction de la mentalité de leurs élèves. Ils ont donc réussi à adapter leur méthodologie à des mentalités d'adultes. Il nous semble qu'une étude théorique sur la méthodologie de l'éducation des adultes pourrait se fonder sur une analyse systématique de ces réussites et de ces échecs devant des difficultés spécifiques.

Il est nécessaire qu'on en vienne à élaborer une méthodologie psycho-pédagogique de la formation des adultes qui tienne compte des dimensions socio-culturelles de certains types précis de clientèles : ruraux et urbains; chômeurs chroniques et travailleurs; sous-scolarisés au niveau général (pré-emploi) et sous-qualifiés pour des fonctions techniques de travail; sédentaires et aspirants à la mobilité géographique; hommes et femmes; jeunes et plus âgés; célibataires et gens mariés; milieux de diverses classes sociales; etc. Il est certain que l'attitude et la méthode devront varier selon que l'on enseigne à des semi-analphabètes ruraux dans le cadre de cours de pré-emploi, ou à des cols blancs de classe moyenne aspirant au baccalauréat pour adultes. Ces divers facteurs seprésentent des conditionnements socio-culturels plus ou moins directs affectant la pédagogie appliquée aux adultes.

Si en effet ces variables agissent sur le succès scolaire et l'orientation des jeunes élèves, ne jouent-elles pas à plus forte raison sur des adultes qu'elles ont eu le temps d'affecter plus profondément ? Tout cela pose un ensemble de problèmes spécifiques au niveau de la formation des adultes, tant au stade scolaire et professionnel qu'au stade de la culture générale.

On nous a dit, par exemple, que les professeurs ont découvert qu'il fallait user de « diplomatie » avec les adultes; que ces derniers « ne posaient pas les mêmes sortes de questions que les enfants »; qu'ils étaient « beaucoup plus prudents, plus consciencieux et plus exigeants que les enfants » . . . Des observations de ce genre pourraient constituer un précieux point de départ à des interrogations beaucoup plus approfondies visant à dégager une méthodologie très souple en éducation des adultes.

3) La formation des maîtres pour l'enseignement aux adultes

En l'absence de maîtres spécialisés en vue de la formation des adultes, il faudra tirer le meilleur parti possible de l'expérience et de la réflexion des maîtres qui pratiquent déjà un tel enseignement. Dans l'adaptation des méthodes destinées aux élèves adultes la pratique, encore une fois, a précédé la pensée théorique. Si l'on suppose que les maîtres qui ont « bien réussi » avec leurs classes d'adultes, et qui ont été aimés de leurs élèves, ont adapté leurs méthodes avec succès, il faudra alors considérer leurs procédés comme ayant quelque signification théorique pour la méthodologie. Ces « leçons de l'expérience » pourront au moins constituer une base partielle pour la formation des futurs maîtres qui s'orienteront vers l'enseignement aux adultes. Elles pourront servir également à la préparation plus immédiate des professeurs qui enseigneront au cours des prochaines années. Il apparaît ainsi que l'amélioration des programmes, des méthodes et de la préparation des professeurs sont des problèmes d'adaptation étroitement liés, dans leurs solutions, à une évaluation nécessaire de la pratique des expériences en cours.

C - Les implications des effets de la scolarisation des adultes

Toute politique de développement du secteur de l'éducation des adultes doit tenir compte des effets visés et des implications qu'ils auront sur d'autres politiques visant des objectifs complémentaires. Dans cette section, nous envisagerons ces effets sur les élèves adultes eux-mêmes, sur l'économie et sur la société dans son ensemble. Dans la dernière section, nous examinerons certains des problèmes institutionnels soulevés par ces effets de la formation des adultes.

1) Pour les adultes eux-mêmes

La dépendance sociale est un problème sérieux qui se pose de façon dramatique dans le domaine du bien-être social. Sans considérer ce phénomène dans la perspective restreinte d'une « guerre à la pauvreté », il faut reconnaître que la formation des travailleurs sans emploi n'est pas étrangère à la solution éventuelle de ces problèmes.

Les observations évoquées plus haut sur le fatalisme, l'apathie et le manque d'initiative

d'un grand nombre de ces adultes peuvent servir de point de départ à une étude sur certaines solutions partielles que peut apporter l'éducation. Plusieurs témoignages sur la campagne de 1964/1965 laissent croire qu'un grand nombre de ceux qui avaient suivi les cours sans trop de conviction au début, ont sensiblement changé d'attitude vers la fin des examens. « Pour une fois, ils ont vraiment réussi quelque chose de valable et de reconnu dans la vie ». « Ça faisait assez longtemps qu'on attendait ça, maintenant qu'on sait que c'est bien vrai, on va sûrement continuer, en profiter ». « Maintenant, on va peut-être avoir un peu d'avenir ». Des remarques de ce genre n'expriment peut-être pas uniquement un regain d'espoir, mais aussi une nouvelle façon de penser, un sentiment d'être enfin armés pour maîtriser des situations qui, jusque là, avaient signifié l'échec. Même en pleine campagne de scolarisation, un directeur dans le comté de Rimouski a pu formuler l'observation suivante : « En général, on s'y intéresse grandement (aux cours), seulement les adultes qui sont un peu plus âgés et qui sont obligés de travailler en dehors pour gagner leur vie apprécient et cherchent plus à s'instruire que les adultes plus jeunes qui n'ont pas beaucoup d'expérience au travail, parce qu'ils cherchent seulement un emploi comme bûcheron ». Comparant les jeunes aux adultes plus âgés, un autre directeur décrit comment les premiers obtiennent rapidement des emplois « qui ne leur sont pas refusés par manque d'instruction, tandis que les autres qui ont goûté à la misère ont plus d'ambition et veulent absolument améliorer leur sort ». Il faut dire qu'il existait déjà des groupes d'animation sociale dans ces zones depuis deux ans, et que le travail de motivation était déjà entrepris en ce sens. Les cours de pré-emploi répondaient donc à un besoin rendu déjà partiellement conscient.

Si les « dépendants » sont des personnes qui compensent leurs échecs socio-économiques durables par le recours à une aide gouvernementale quasi-permanente ou chronique, étant incapables eux-mêmes de faire des efforts, on pourrait dire que la dépendance sociale est un mode d'adaptation inadéquate à l'échec. Dans cette optique, on pourrait interpréter les réactions décrites plus haut comme étant le passage, chez ces personnes, de solutions passives à des solutions plus actives et autonomes de leurs problèmes. L'aide gouvernementale, dans ce cas, consisterait à donner aux sans-emploi des instruments culturels nouveaux leur permettant de résoudre, par leurs efforts propres, leurs problèmes socio-économiques particuliers. Si l'éducation des adultes, en inculquant une pensée critique et technique aux moins favorisés, développe en eux des attitudes propices à l'adaptation active et personnelle aux exigences de la société moderne, l'hypothèse de travail proposée ici doit avoir des implications considérables. « Une société progressive, dit François Perroux, nécessite que l'on puisse faire oeuvre de création, qu'on puisse faire oeuvre de diffusion du progrès mais implique aussi que le progrès ait une signification pour ceux qui y participent [1] ».

La formation académique et professionnelle des adultes atteindrait ici des objectifs plus étendus, ne se bornant pas à la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée ou à l'intégration des adultes dans les « circuits productifs » de l'économie. Nous parlerons de ces objectifs plus loin. Il serait opportun de procéder à une évaluation méthodique des niveaux de bien-être (ou de « mieux-être ») atteints par les personnes qui ont complété des cours de pré-emploi et de formation professionnelle. Si un nombre considérable d'entre eux obtiennent des emplois stables, comportant des possibilités permanentes de recyclage, les implications de ces effets pour la vie familiale, la santé mentale, etc., pourraient être incalculables. Des recherches en profondeur s'imposent dans ce domaine, pour dégager le profil explicite des objectifs sociaux que poursuivent les politiques de formation, de mobilité et de reclassement de la main-d'oeuvre active ou en chômage. Ces objectifs sociaux explicites peuvent inspirer les politiques autant que les objectifs économiques.

2) Pour l'économie

Les avantages, pour l'industrie, de la formation des adultes au niveau des cours de pré-emploi, sont incomplets. Ces cours ne visent, en effet, qu'à donner aux adultes sous-scolarisés une formation générale leur permettant d'accéder à une formation techno-professionnelle (9e année pour un cours de métiers, 11e année pour un cours technique), puis, éventuellement, à un emploi qualifié. La fonction de ces cours

1 Cité par L. Malassis dans : **Journées de pédagogie populaire et de formation d'adultes**, Rennes, I.N.P.A.R., 25 et 26 nov. 1964, p. 191.

est de compenser la sous-scolarisation des adultes dans les degrés académiques antérieurs à la formation professionnelle. Il est donc bien évident que les cours de pré-emploi ne demeureront néccessaires qu'aussi longtemps que subsistera cet état de sous-scolarisation de la main-d'oeuvre. Lorsque les générations montantes se présenteront sur le marché de l'emploi avec une formation de niveau secondaire et au moins un début de formation technique, les programmes de recyclage des adultes ne comporteront plus que des cours de formation professionnelle. Il n'est pas question ici d'éliminer une formation de type plus « humaniste » : le problème consiste plutôt à situer une telle formation à un niveau différent de celui des enseignements « de base » (pré-emploi). D'ailleurs, le secteur « culturel » de l'éducation des adultes comporte ses valeurs et ses fondements propres, qui n'ont rien à voir avec les besoins du marché ou la structure de la main-d'oeuvre.

La récupération des travailleurs déclassés ou sous-qualifiés, au moyen d'une formation générale et professionnelle, comporte des avantages évidents pour l'industrie : augmentation de la productivité, orientation plus rationnelle et plus flexible d'une main-d'oeuvre mieux qualifiée, recyclages subséquents plus aisés, etc.

Le secteur des finances publiques bénéficiera aussi des effets de ces programmes de formation. On pourra observer une diminution progressive, quoique partielle, des prestations d'assurance-chômage et une réduction graduelle des prestations d'assistance publique, à mesure que s'amélioreront la situation de l'emploi et les niveaux inférieurs de bien-être. À mesure que ces secteurs des dépenses publiques diminueront, les revenus gouvernementaux s'accroîtront grâce aux nouveaux revenus imposables. À l'inverse, le succès des politiques de formation des adultes dépendra de la mise en oeuvre de politiques parallèles d'importance fondamentale, concernant le développement économique du Québec.

3) Pour l'ensemble de la société

Les effets induits de ces politiques se reflèteront, à des degrés divers, sur l'ensemble des mécanismes de fonctionnement de la société. Ainsi, une proportion plus importante de la société occupera des fonctions socialement utiles. Un des objectifs des politiques de bien-être est de supprimer progressivement les cloisons institutionnelles (assistance publique, etc.) qui conservent dans l'inaction et la stérilité sociale et culturelle des catégories entières de population. Or les politiques de formation des adultes visent précisément à briser les cercles vicieux de la dépendance sociale de ces groupements par rapport au gouvernement, en les introduisant dans les circuits de production et en leur procurant un statut actif dans la société. L'assistance publique s'en trouverait ainsi réduite éventuellement aux seuls cas d'urgence temporaire et « l'assurance chômage » nouveau genre serait réduite au minimum du temps requis pour « recycler » les effectifs de main-d'oeuvre en fonction des exigences de la reconversion industrielle. Ces considérations découlent des objectifs poursuivis; il est donc indispensable que des recherches d'évaluation soient incorporées à la mise en oeuvre des politiques où intervient la formation des adultes. De telles recherches permettront de mesurer l'efficacité réelle des politiques appliquées, et d'en « corriger le tir » en temps utile.

L'objectif le plus général de toutes ces politiques est de permettre à toutes les catégories de la population de participer activement au développement de leur société, grâce à des mécanismes permanents de formation, de mise à jour et de reclassement. La mobilisation concertée de ces groupements sociaux maintenus longtemps dans l'inertie pose déjà à son tour, tout un ensemble de problèmes d'organisation coordonnée et de planification.

D - Problèmes d'administration, d'organisation et de planification

Toutes les difficultés d'ajustement et d'adaptation évoquées jusqu'à ce point exigent une action coordonnée de la part d'un ensemble d'appareils administratifs, disposant à leur tour d'un certain nombre d'instruments légaux et techniques. En particulier, il se manifeste, à chacun de ces niveaux, le souci de créer des mécanismes permanents pour le développement et la mise à jour des ressources humaines, en fonction des exigences diverses de la société.

1) Les appareils administratifs concernés

En 1964/1965, les instances administratives de l'organisation des cours en vertu de l'entente

fédérale-provinciale se situaient aux niveaux du gouvernement fédéral (Commission de l'Assurance-Chômage, Service National de Placement *), du gouvernement provincial (ministère de l'Éducation, Division des cours de formation professionnelle), de la région-pilote (Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec), et enfin au niveau des commissions scolaires locales. Le B.A.E.Q. était alors le seul organisme de niveau régional participant à la mise en oeuvre de la campagne des cours de préemploi; à ce niveau, un représentant du ministère de l'Éducation agissait comme coordonnateur régional de l'opération, et servait d'intermédiaire entre les unités locales, le S.N.P., le B.A.E.Q. et la Division des cours de formation professionnelle au ministère.

Le travail de coordination au niveau régional s'est révélé une tâche pratique extrêmement lourde, à cause des innombrables interventions, plaintes, consultations et petits conflits à résoudre quotidiennement. Au service de formation professionnelle aux adultes, les tâches administratives mineures se sont aussi considérablement accrues.

En 1967, cette situation institutionnelle est en voie de se transformer considérablement. Le gouvernement du Québec vient d'instituer un niveau intermédiaire d'organisation de ses services administratifs sur le territoire. L'institution de « régions administratives » impliquera une coordination des opérations des divers ministères concernés : information, planification, consultation, etc. On peut penser à une coordination régionale des renseignements, des consultations et de la planification dans le secteur de l'éducation des adultes, entre les ministères de l'Éducation, de la Famille et du Bien-Être, du Travail, de l'Industrie et du Commerce, etc. (Dans le cas du ministère de l'Éducation, ces bureaux interrégionaux coordonneront le travail de plusieurs régionales dans leurs territoires respectifs). Une telle coordination est rendue nécessaire, nous l'avons vu, par la complémentarité interministérielle des services visant un même ensemble d'objectifs définis pour chacune de ces régions. Cela est vrai également, à l'intérieur du ministère de l'Éducation, pour la coordination interrégionale des services d'éducation des jeunes comme des adultes.

Le ministère de l'Éducation a de plus entrepris, en 1965, la formation de comités consultatifs permanents de l'enseignement spécialisé. Ces comités engagent la participation de représentants du monde de l'industrie, du ministère de l'Éducation et des autres ministères. « Le travail précis des membres consiste à indiquer quels sont les secteurs, à l'intérieur d'une spécialité ou d'un groupe de spécialités données, où les programmes doivent être remaniés pour répondre aux besoins de l'industrie; à faire un recensement de la main-d'oeuvre dans les différentes spécialités, en vue d'une planification basée sur des priorités et des ordres de grandeur assez précis pour éviter la saturation du marché du travail dans un secteur déterminé [1]». Il serait possible de faire servir les travaux de ces comités aux fins du reclassement des adultes, aussi bien qu'à la formation technique et professionnelle des jeunes élèves dans le système d'enseignement dit « régulier ». On peut donc considérer ces comités consultatifs de l'enseignement spécialisé comme reliés aux structures de l'éducation des adultes, au moins par une de leurs fonctions. De plus, par leur truchement, un lien organique permanent est institué entre le système d'éducation et les grandes institutions du monde du travail.

Il importe qu'on se consacre bientôt à la coordination de tous ces organismes, pour assurer une structure rationnelle des services dispensés aussi bien à la main-d'oeuvre déjà en place qu'aux jeunes finissants des institutions d'enseignement.

2) Reclassement de la main-d'oeuvre, planification scolaire et placement des adultes

Une politique intégrée de plein emploi, de mobilité et de reclassement de la main-d'oeuvre en chômage ou subissant les effets de la reconversion industrielle, implique la coordination de toutes les opérations parallèles de recyclage scolaire par une formation techno-professionnelle adaptée aux exigences nouvelles de l'économie. Cette adaptation aux besoins changeants de la société implique à son tour une planification recourant à un appareil d'informations statistiques intégrées sur l'évolution et les niveaux de formation de la main-d'oeuvre, aussi bien que l'offre et la demande d'emploi. C'est ici, par exemple, que se situe le rôle des comités consultatifs de l'enseignement spécialisé au niveau provincial, et l'opé-

* Depuis 1966, le S.N.P. a pris le nom de Centre de Main-d'Oeuvre du Canada, (C.M.C.).

1 **Hebdo-Education**, Vol. II, no. 32, 17 déc. 1965, p. 223.

ration DÉPART au niveau régional. L'orientation professionnelle, la formation et le placement sont les trois mécanismes sociaux qui doivent régler l'adaptation réciproque immédiate de l'offre et de la demande d'emplois sur le marché du travail. Nous avons évoqué plus haut le besoin d'intégrer les activités des organismes qui remplissent ces fonctions, et la pénurie de personnel qualifié pour offrir les services dans ces secteurs. L'aménagement des services sur le territoire peut être « déconcentré », mais il est indispensable que les informations soient intégrées à l'échelle de la province, et différenciées ensuite selon les besoins régionaux. La planification, qui doit déterminer les objectifs et les règles de coordination et d'administration de ces services, exige, pour sa réalisation, qu'on dispose d'un tel appareil statistique.

Si notre société veut disposer de mécanismes permanents de reclassement de la main-d'oeuvre et d'amélioration systématique des niveaux de bien-être, elle devra pourvoir à la création de procédés rationnels de collection et d'utilisation des informations. Il faudra également développer les recherches d'évaluation des expériences en cours, afin d'améliorer l'efficacité de leurs effets économiques et sociaux. Il faudra connaître les caractéristiques des clientèles à servir, les effets de la formation sur l'économie et les niveaux d'emploi, les effets de la formation des adultes pour la vie familiale et les niveaux de bien-être, etc. Le présent rapport, pour sommaires que soient ses informations, est un modeste effort dans ce sens.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 5

Chapitre I

Les données statistiques : élèves, professeurs, réussites, abandons 9

A - Quelques données sur la population de la région 9

B - L'effort global d'éducation des adultes dans la région 9

1 - Pré-emploi

2 - Formation professionnelle

C - Quelques caractéristiques des élèves adultes 13

1 - Structure par âge et par sexe

2 - Quelques traits sociaux des élèves adultes dans le comté de Bonaventure en 1964/1965

D - Quelques caractéristiques des maîtres en 1964/1965 18

1 - La compétence

2 - Les années d'expérience

3 - Les années d'absence de l'enseignement

E - Abandons de cours : quelques facteurs de différenciation 22

1 - La taille de la classe

2 - Les conditions saisonnières de l'emploi en 1964/1965 et en 1965/1966

3 - Les motifs d'abandons en 1964/1965

F - Les réussites aux examens : quelques facteurs de différenciation 26

1 - La taille de la classe et les réussites aux examens

2 - Les zones de prospérité relative dans la région et les réussites aux examens

3 - La proportion de femmes par classe et les réussites aux examens

G - Les aspirations professionnelles des élèves : quelques aspects d'un cas particulier 30

1 - La structure par sexe et par âge

2 - La formation scolaire antérieure selon le cycle

3 - Les aspirations professionnelles

Chapitre II

Les données « qualitatives » : réactions, critiques, hypothèses **35**

A - L'intérêt porté par la population aux cours de récupération scolaire en 1964/1965 : témoignages des organisateurs locaux 35

B - Impressions et intention de retour à l'école chez les adultes en récupération scolaire : les lettres au ministère en 1964/1965 et 1965/1966 36

C - Quelques caractéristiques de l'organisation de la campagne et des cours dans le territoire-pilote en 1964/1965 39

D - Quelques observations sur la campagne de 1965/1966 39

E - Une catégorie particulière : les jeunes sans emploi 40

F - Une critique sur la qualité pédagogique des cours de pré-emploi : le problème des équivalences 41

Chapitre III

Quelques problèmes de portée générale impliqués par cette expérience **43**

A - Recrutement, sélection et orientation des élèves adultes 44

B - L'adaptation des programmes et des méthodes à la formation des adultes 45

1 - Les programmes

2 - Les méthodes

3 - La formation des maîtres pour l'enseignement aux adultes

C - Les implications des effets de la scolarisation des adultes 46

1 - Pour les adultes eux-mêmes

2 - Pour l'économie

3 - Pour l'ensemble de la société

D - Problèmes d'administration, d'organisation et de planification 48

1 - Les appareils administratifs concernés

2 - Reclassement de la main-d'oeuvre, planification scolaire et placement des adultes

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

A - TABLEAUX

Tableau 1 - Répartition procentuelle de la population âgée de 10 ans et plus, ne fréquentant pas l'école, selon la dernière année d'études atteinte, territoire-pilote et province de Québec, 1961 10

Tableau 2 - Répartition procentuelle de la population âgée de 10 ans et plus par groupe d'âge, ne fréquentant pas l'école, selon la dernière année d'études atteinte, territoire-pilote, Québec, Canada, 1961 10

Tableau 3 - Répartition des différents cours aux adultes, selon les régionales comprises dans le territoire-pilote, 1964/1965 et 1965/1966 12

Tableau 4 - Inscriptions prévues en 1964/1965 pour la campagne suivante de cours de pré-emploi (1965/1966), par comté 13

Tableau 5 - Répartition des inscriptions selon le cours et selon le niveau, territoire-pilote, 1964/1965 14

Tableau 6 - Répartition des élèves par groupe d'âge, projet pilote 1964/1965, cours de récupération scolaire (5e, 7e, 9e, 11e années) dans le Bas Saint-Laurent et la Gaspésie 14

Tableau 7 - Répartition numérique et procentuelle selon l'âge et le sexe des élèves inscrits aux cours de récupération scolaire, territoire-pilote, 1965/1966 15

Tableau 8 - Comparaison approximative des groupes d'âge des adultes aux cours de pré-emploi, territoire-pilote, 1964/1965 et 1965/1966 17

Tableau 9 - Répartition procentuelle des élèves selon leur dernière occupation avant l'inscription aux cours, Bonaventure, 1964/1965 18

Tableau 10 - Qualification des professeurs aux cours de pré-emploi, 1964/1965 19

Tableau 11 - Nombre d'années d'expérience des professeurs aux cours de pré-emploi, par comté, 1964/1965 20

Tableau 12 - Nombre d'années d'absence de l'enseignement chez les professeurs aux cours de pré-emploi, par comté, 1964/1965 21

Tableau 13 - Abandons des cours en classe spéciale et en 2e et 3e cycles, région-pilote, 1964/1965 et 1965/1966 22

Tableau 14 - Abandons de cours selon le cycle et la taille de la classe, 1964/1965 23

Tableau 15 - Répartition des abandons de cours en 1964/1965, selon les zones homogènes, dans l'ordre de prospérité décroissante 24

Tableau 16 - Motifs d'abandon, 1964/1965 25

Tableau 17 - Résultats des cours de pré-emploi dans la province de Québec, 1964/1965 (dans la 11e année) 27

Tableau 18 - Répartition des élèves selon leur inscription aux différents niveaux d'enseignement, leur admission aux examens et leur succès ou échec. Campagne d'extension scolaire 1964/1965 et 1965/1966 (cours de pré-emploi), territoire-pilote 27

Tableau 19 - Répartition des réussites par année et par taille de classe, territoire-pilote, 1964/1965 28

Tableau 20 - Réussites aux examens selon les « zones homogènes » du B.A.E.Q. (Campagne 1964/1965) 29

Tableau 21 - Élèves selon le sexe et le cycle dans deux classes 30

Tableau 22 - Élèves selon le sexe et le cycle dans l'ensemble de la région-pilote 32

Tableau 23 - Répartition des âges par cycle dans les deux classes 32

Tableau 24 - Nombre moyen d'années de scolarité antérieure dans les deux classes 33

Tableau 25 - Aspirations professionnelles des élèves dans deux classes de pré-emploi, territoire-pilote, 1964/1965 34

Tableau 26 - Thèmes relevés dans les 154 lettres reçues au ministère de l'Education de la part d'adultes ayant suivi des cours de récupération scolaire (pré-emploi) en 1964/1965 et 1965/1966 37

B - GRAPHIQUES

Graphique 1 - Évolution des inscriptions aux cours de formation générale et de formation professionnelle en vertu des ententes fédérales-provinciales, Québec, 1960/1961 à 1965/1966 11

Graphique 2 - Répartition des élèves par groupe d'âge et par sexe aux cours de récupération scolaire, territoire-pilote, 1964/1965 16

Graphique - Comparaison entre les proportions de femmes et de réussites dans les classes de récupération scolaire, territoire-pilote, 1964/1965 31